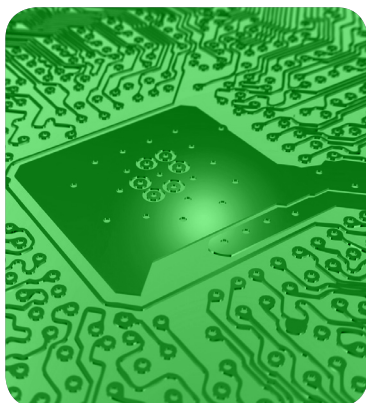
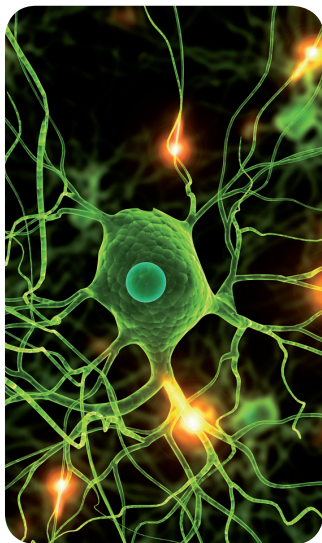


MÁSTERES de la UAM

Facultad de Filosofía
y Letras / 15-16

Lengua Española:
Investigación y prácticas
profesionales



**Las variedades del
español en ELE.
Análisis
de los exámenes
de certificación
del español como
lengua extranjera**
Amanda Díaz García



Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filología Española

Las variedades del español en ELE. Análisis de los exámenes de certificación del español como lengua extranjera

Trabajo fin de Máster del *Máster en Lengua Española: investigación y
prácticas profesionales*

Itinerario profesional
Curso 2015-2016

Amanda Díaz García

Tutora académica: Dra. Ana Serradilla Castaño

Agradecimientos

Este máster ha supuesto en mi vida académica, profesional y personal una nueva aventura de la que han sido partícipes muchas personas. Es por ello que, en primer lugar, quiero agradecer a quienes me han impulsado a empezar un proyecto nuevo, apoyándome en la decisión de retomar los estudios que hoy concluyo con este trabajo. Sin mi familia, mi pareja y amigos, que siempre me han animado a no conformarme, no habría sido capaz de afrontar este nuevo reto.

Además, he tenido el lujo de encontrarme en este camino con profesores que me han inspirado a plantearme nuevas metas y a sacar lo mejor de mí, entre los que quiero destacar a la tutora de este trabajo fin de máster, Ana Serradilla Castaño; con ella he aprendido a ser constante, a intentar siempre buscar la perfección y a que me apasione el trabajo de investigación. No obstante, quiero darle las gracias especialmente por haber apostado por este trabajo, por darme su apoyo incondicional en todo momento, por el tiempo que me ha dedicado y por sus enriquecedores comentarios y correcciones.

Por último, quiero mencionar en estos agradecimientos a mis compañeros, quienes han sido parte imprescindible de este viaje. Compartir las experiencias diarias de clase, nuestras expectativas, nuestros problemas con los trabajos de las asignaturas y fin de máster y, sobre todo, haber vivido con ellos muchos momentos memorables han hecho más llevaderos los tramos difíciles de este curso.

Índice

1	Introducción	1
2	El español como lengua pluricéntrica	4
2.1	¿Existe un único estándar del español?.....	5
2.2	Normativización de los organismos reguladores y difusores del español	9
2.2.1	Funciones de la Real Academia y el Instituto Cervantes	9
2.2.2	Normas promovidas por estos organismos.....	10
2.3	Normas dialectales del español.....	13
2.3.1	Clasificación	13
2.3.2	Prestigio y distribución de rasgos divergentes	14
2.3.2.1	Rasgos fonético-fonológicos	14
2.3.2.2	Rasgos morfosintácticos.....	17
2.3.2.3	Rasgos léxicos	20
3	Las variedades de español en el aula de ELE.....	23
3.1	¿Qué español enseñar? Los modelos de lengua.....	23
3.2	Criterios para la selección del modelo preferente.....	30
3.2.1	Contexto	31
3.2.2	Necesidades del alumno	32
3.2.3	Variedad del profesor	33
3.2.4	Los manuales de ELE	35
3.2.4.1	Manuales españoles.....	37
3.2.4.2	Manuales de español de América.....	48
3.2.4.3	Manuales digitales.....	52
3.3	Los modelos periféricos.....	54
3.3.1	Input.....	58
3.3.2	Niveles	60
4	Las variedades dialectales en los exámenes de certificación de español como lengua extranjera	71
4.1	Exámenes de certificación del español como lengua extranjera.....	71
4.1.1	España: DELE	72
4.1.2	Argentina: CELU y DUCLE	73

4.1.3	México: CELA y EXELEAA	76
4.1.4	Internacional: SIELE	78
4.2	Evaluación	79
4.2.1	Finalidad de los exámenes de certificación	80
4.2.2	Tipos de exámenes de certificación.....	83
4.2.3	Las variedades dialectales en los exámenes de certificación	85
4.2.4	Escalas para valorar la actuación lingüística.	88
4.2.5	Propuestas para evaluar la variación	91
4.3	Análisis de las variedades dialectales en los exámenes de certificación	92
4.3.1	Objetivo	92
4.3.2	Metodología.....	93
4.3.3	Resultados.....	97
4.3.3.1	DELE.....	97
4.3.3.2	CELU	110
4.3.3.3	CELA	112
4.3.3.4	EXELEAA	117
4.3.3.5	SIELE	119
4.3.4	Conclusiones.....	122
5	Propuesta de parrilla para la evaluación de la adecuación sociolingüística.....	126
6	Conclusiones	130
7	Referencias bibliográficas	134
7.1	Fuentes primarias	134
7.1.1	Manuales.....	134
7.1.2	Materiales para los exámenes de certificación	134
7.2	Fuentes secundarias	135

1 INTRODUCCIÓN

El interés que aún hoy suscita la variación del español en el marco de la enseñanza de español como lengua extranjera se materializa tanto en la enorme cantidad de trabajos que se continúan publicando sobre este tema, como en la necesidad de contemplar las políticas panhispánicas que instituciones como la Real Academia Española o el Instituto Cervantes promueven, y que pretenden atender al pluralismo lingüístico mediante un modelo pluricéntrico en el que tengan cabida las distintas normas cultas que existen a lo largo de la vasta distribución geográfica del español.

En este trabajo se intentará dar un paso más allá en la pregunta *¿qué español enseñar?* –a la que, como ya se aludirá a lo largo de este texto, varios especialistas han dedicado numerosas obras y artículos–, para centrar el foco principal en la evaluación del español como lengua extranjera en los exámenes de certificación que distintas entidades ofrecen. La intención con ello es arrojar luz no solo sobre las disyuntivas derivadas de la atención que se ha de ofrecer a las variedades diatópicas del español en el ámbito del español como lengua extranjera de manera general, sino sobre las dificultades propias que encierra la evaluación de la competencia lingüística de los aprendientes a este respecto.

Así pues, evaluar el español atendiendo a la variación de la lengua conllevará plantearse cuestiones que van desde cuál es el español utilizado en los exámenes, tanto en los enunciados como en los contenidos de las preguntas, pasando por la graduación de contenidos por niveles y la competencia lingüística tanto de los examinadores como la que han de alcanzar los aprendientes, hasta considerar el lugar donde se realice la prueba a la hora de seleccionar una u otra modalidad.

Para abordar todos estos factores, en este trabajo se partirá, en primer lugar, de un análisis del concepto de español como lengua pluricéntrica que nos permitirá delimitar las normas cultas más relevantes del español actual. Para ello se definirán conceptos como el estándar y el estándar regional, nos aproximaremos a las perspectivas de instituciones reguladoras de la lengua, como la Real Academia o el Instituto Cervantes, y añadiremos una clasificación de las principales regiones dialectales y cuadros que nos facilitarán el manejo de los rasgos lingüísticos asociados a la variación diatópica según su prestigio y su distribución para los diferentes apartados que se desarrollaran a continuación.

En segundo lugar, se atenderá a aquellos rasgos lingüísticos de las normas anteriormente comentadas que se han de aplicar en la enseñanza de ELE; se determinará qué es un modelo de lengua y sobre qué niveles de abstracción de la lengua se deben

asentar, para lo que contrastaremos nuestra opinión con varios trabajos dedicados a este aspecto. También se profundizará en los criterios para la selección de los modelos, según sean preferentes o periféricos, y se llevará a cabo un breve análisis de rasgos recogidos en manuales de ELE que nos permitirá asociar estos modelos a las tendencias actuales en la enseñanza de español.

Ahora bien, como aludimos al principio de esta introducción, si bien el tema de las variedades dialectales en la enseñanza de ELE ha sido estudiado por numerosos autores y bajo distintas perspectivas, como los modelos de lengua o su tratamiento en los manuales de ELE, no se ha profundizado suficientemente en el desarrollo de estos contenidos en una parte tan importante como la evaluación. Este aspecto de la enseñanza supone en cualquier circunstancia –ya sea durante o al final de un curso, o en un examen de certificación– la constatación de que el alumno no solo ha aprendido los contenidos asignados a su nivel, sino que ha adquirido nuevas competencias en la lengua extranjera, así que los conocimientos y competencias asociados a la variación dialectal no han de recibir menos consideración.

Por otra parte, los exámenes de certificación, sobre los que centraremos nuestro estudio, tienen una incidencia fundamental en los modelos de lengua que se aplican en la enseñanza de ELE. Esto es debido a que, en primer lugar, estos títulos suponen el reconocimiento del dominio óptimo de la lengua, por lo que se infiere que las variedades presentes en estas pruebas suponen un ideal de lengua, y, en segundo lugar, tampoco hay que olvidar que muchos cursos de ELE se basan en la preparación para estos exámenes, por lo que reproducirán estos mismos modelos.

En el presente trabajo se observará cuál es la presencia y el tratamiento de las variedades dialectales en los exámenes de certificación y se intentará dar soluciones que permitan evaluar adecuadamente la competencia sociolingüística de los candidatos. Para ello se desarrollarán, en un primer punto, las características generales de los exámenes de certificación escogidos para el análisis, estos son, los exámenes DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes (IC), el CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) del Consorcio ELSE (Español Lengua Segunda o Extranjera), el DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como lengua extranjera) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), los exámenes CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional) y EXELEAA (Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el examen internacional SIELE (Servicio Internacional

de Evaluación de la Lengua Española) del IC, la UNAM, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires.

Seguidamente, citaremos los aspectos que nos resultarán más importantes de la evaluación, lo que nos permitirá luego aplicarlos a nuestro propósito, y se evaluará cuáles son los modelos de lengua de estos exámenes, distinguiendo entre la variedad preferente y las variedades periféricas que emplea cada uno de estos exámenes y su adecuación según las características señaladas al principio de este apartado.

En último lugar, incorporaremos una parrilla con descriptores a modo de propuesta para la mejora de la evaluación de la adecuación sociolingüística de los candidatos para aquellos exámenes de certificación que pretendan tener una validez internacional. Para ello nos centraremos en los descriptores de los niveles y las distintas destrezas redactadas en el *MCER* y nos basaremos en las escalas y parrillas proporcionadas por las profesoras Martha Jurado Salinas de la UNAM y Silvia Prati de la UBA (Universidad de Buenos Aires), encargadas de los certificados EXELEAA y CELU respectivamente, además de las escalas adquiridas a través de las páginas web de los distintos exámenes.

Finalmente, a partir del desarrollo teórico sobre la variación dialectal en el marco de ELE y del estudio de los exámenes de certificación de español, este trabajo pretende plantear nuevas perspectivas de estudio en este ámbito y proponer mejoras para un tratamiento más homogéneo y representativo de la riqueza sociocultural inherente a la lengua española.

2 EL ESPAÑOL COMO LENGUA PLURICÉNTRICA

Aunque la difusión del español en el mundo es enorme, esta lengua presume de una fuerte unidad formal que permite la fácil intercomprensión de hablantes de diferentes nacionalidades a un lado y al otro del Atlántico. Según Lope Blanch (2001:26):

Las investigaciones realizadas hasta el momento parecen probar que la unidad esencial de la lengua española está sólidamente establecida, y que el temor a una posible fragmentación idiomática de nuestra lengua común está muy lejos de corresponder a una amenaza real histórica.

No obstante, este mismo factor la convierte en una lengua con gran diversidad lingüística, compuesta por un rico mosaico de variedades no solo geográficas, sino también sociales, tal y como afirma Palacios (2006:1):

La primera pregunta que cabe hacerse es si existe una realidad lingüística homogénea en Hispanoamérica. Evidentemente no existe, como no existe un español peninsular único y homogéneo. [...]

Para entender el español hablado en Hispanoamérica, no sólo hay que tener en cuenta las diferencias lingüísticas de los distintos países y de las regiones que configuran estos; es preciso observar diferencias que tienen que ver con el nivel sociocultural de los hablantes, diferencias diastráticas, o con el tipo de población, zonas rurales y urbanas, hablantes monolingües o bilingües, pues estos son factores que inciden, sin duda, en la variación lingüística.

Ahora bien, dentro de esta *unidad en la diversidad* existe la necesidad de establecer uno o varios modelos legítimos para la enseñanza de la lengua. Para ello habrá que tener en cuenta cuáles son los factores determinantes a la hora de seleccionar una u otra norma lingüística¹ partiendo, para comenzar, de su prestigio social. De esta manera, la variante diastrática que se ha de emplear debe corresponderse con la de los hablantes de nivel sociocultural alto, puesto que sus rasgos formales poseen una consideración positiva, mientras que los rasgos de un nivel sociocultural bajo estarán estigmatizados socialmente. Asimismo, en el nivel diafásico tendrá preferencia el registro formal frente a los registros informales o coloquiales.

Sin embargo, no solo prima el prestigio a la hora de seleccionar una norma; si atendemos a las necesidades comunicativas del aprendiente de una lengua extranjera, no tardaremos en percatarnos, por ejemplo, de que al restringir sus conocimientos a un

¹ Entiéndase aquí norma lingüística como el concepto acuñado por Coseriu (1973) para delimitar los distintos grados de abstracción de lengua, dentro de la jerarquía sistema, norma y habla.

lenguaje formal, sus competencias se verán mermadas en contextos comunicativos informales o coloquiales, por lo que resulta necesario distinguir desde niveles tempranos aquellas características aceptadas en cada uno de los registros y estilos de la lengua.

Igualmente, si se pretenden abarcar distintas variedades diatópicas, como se defenderá en este trabajo, las dificultades se multiplican: por un lado, no existe una única norma culta internacional en español, tal y como se explicará de manera más extensa en este punto, y, por otro, si aceptamos la existencia de diferentes normas cultas, más o menos delimitadas, se observará que un rasgo que puede ser prestigioso en una zona, como es el voseo en el área del Río de la Plata, no lo es en otra, como no es prestigioso el voseo en Colombia, Venezuela o Ecuador (Palacios, 2006:7).

En los siguientes subapartados se tratará de delimitar, en primer lugar, cuáles son las características de una norma estándar y cuál es la situación del español actual, según los estudios descriptivos y las consideraciones de instituciones reguladoras de la norma como lo son la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE); y, en segundo lugar, una vez establecidas estas consideraciones, se enumerarán aquellas normas diatópicas más generalizadas y los rasgos lingüísticos que deberán considerarse en la enseñanza de español.

2.1 ¿Existe un único estándar del español?

El *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* de la RAE define estándar como aquello «Que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia», es decir, una variedad estándar es aquella que funciona como modelo, norma o patrón de referencia. Este modelo se conforma por razones histórico-políticas y no lingüísticas, como es el hecho de ser la variedad del centro político y económico de un país o región. Asimismo, esta será la variedad empleada en la escritura y en las obras normativas como gramáticas, diccionarios, etc.; gozará de una difusión significativa y se empleará como norma vehicular en los medios de comunicación y en la educación. Dicho esto y teniendo en cuenta que el español es una lengua internacional, habrá que establecer cuál o cuáles son los centros irradiadores del estándar en el español actual.

Históricamente, España fue el centro de poder económico y político; por esta razón, durante toda la época colonial e incluso, en algunos casos, con posterioridad a la independencia de las naciones americanas, a pesar de las diferencias dialectales que caracterizaban al español europeo y al americano desde épocas muy tempranas, la

variedad estándar era claramente la peninsular-septentrional (Aleza y Enguita, 2010:36-39). Sin embargo, con la independencia de las naciones americanas se comienza a abogar a favor de las variedades americanas como normas igualmente legítimas:

El problema se plantea, pues, desde el momento en que existe una pluralidad de formas lingüísticas igualmente prestigiosas según las zonas. Mientras la variedad de prestigio fue la toledana y posteriormente la madrileña, existía homogeneidad en el modelo. A partir del siglo XIX, con la consolidación de las nacionalidades americanas, se fragmentó la norma lingüística hispánica, con la aparición de múltiples normas nacionales o regionales cuyo foco de irradiación surgió en cada una de las capitales americanas. (Aleza y Enguita, 2010:40).

Con ello, en la actualidad se puede afirmar que no existe un único estándar, especialmente si atendemos a la oralidad; los medios de comunicación emplean distintas normas según el país o región, los doblajes de películas y series se realizan en distintas modalidades dependiendo de la procedencia del público y en los círculos académicos los conferenciantes emplean habitualmente su propia variedad geográfica. No sucede homogéneamente en la escritura, ya que, aunque puedan hallarse ciertas diferencias, especialmente en el léxico, compartimos una gramática y una ortografía normativas con escasos ejemplos de variación².

No obstante, aunque no exista un estándar plenamente definido, podemos aceptar, como lo hace Lope Blanch (2001:29), que existe un concepto de español ideal, una norma que no coincide plenamente con ninguna norma culta pero cuyos rasgos son considerados prestigiosos en la conciencia de la mayoría de los hispanohablantes. Esta norma «imaginaria» nos es útil a la hora de seleccionar los rasgos más relevantes del español pero, ¿sería adecuada como norma internacional? ¿Y en la enseñanza de ELE?

En el primero de los supuestos parece muy complejo que, a pesar de los esfuerzos por establecer una norma estándar internacional, como fue la intención de instituciones como la Real Academia durante muchos años, esto sea posible, puesto que «La norma – el ideal de lengua– no se establece por imposición ni aisladamente por una persona, ni una autoridad intelectual, sino siguiendo los principios de generalización y aceptabilidad social» (Hernández Hernández, 2006:33).

Y la situación se complica si a ello le sumamos que en español no hay una situación de diglosia marcada; no existe, como en el caso del alemán, un estándar

² Véanse por ejemplo las recomendaciones del *Diccionario panhispánico de dudas* para la acentuación de palabras como «vídeo o video» o «adecua o adecúa».

empleado en la educación y en los medios de comunicación, y varios dialectos usados en el ámbito familiar, ni tampoco, formalmente, hay diferencias tan significativas entre los dialectos que impidan la intercomunicación entre hablantes de diferentes variedades diatópicas, sobre todo si nos situamos en el habla de grupos de nivel sociocultural alto.

Todo ello implica que no exista la necesidad de establecer un estándar internacional que permita comunicarnos, por lo que los factores que inducen a la conformación del estándar son de otra índole. Por un lado, según razones políticas, en este momento no existe un único centro político y económico, sino varios centros que son irradiadores de normas prestigiosas, desde normas supranacionales y nacionales, a regionales. Por otro lado, si tenemos en cuenta la concepción que tienen los propios hablantes, se observará que también existe una clara relación entre las distintas hablas y las diferentes identidades.

Así pues, el español es un ejemplo de lengua pluricéntrica, ya que existen varios centros irradiadores de prestigio, pero también de una lengua en una situación de diaglosia³:

Una situación diaglósica está caracterizada por la existencia de formas intermedias entre el dialecto base y el estándar. Estas formas intermedias son denominadas regiolectos o dialectos regionales y forma una parte intermedia en el contínuum dialecto-estándar. [...] El contínuum posee, pues, dos formas intermedias entre el polo dialectal y el estándar: primero, el regiolecto, después, el estándar regional y, luego, el estándar. (Morgenthaler, 2008:177).

Estos estándares regionales tendrían, según Morgenthaler (2008), distintas dimensiones según se esté tratando el español hablado en América o en España: en América existirían tres estándares regionales bien delimitados, como son el español de México, el español de Buenos Aires y el español de los países andinos, y tres en proceso de delimitación, el español del Caribe, el español del Norte de Sudamérica y el español de Chile. Por otra parte, estas normas, a su vez, se solapan con las normas nacionales fijadas por las academias americanas de la lengua, por lo que también hay una correlación entre variedad e identidad nacional.

³ Nótese aquí la diferencia entre diglosia y diaglosia; mientras el primero de los términos se refiere a una distancia muy marcada entre el dialecto y el estándar, tanto en sus usos, como en sus características lingüísticas, –situación que en el español no es demasiado acentuada, salvo en el plano de la búsqueda de la identidad nacional o regional–, el segundo apunta a un nivel intermedio entre estas dos normas, el estándar regional.

En el español hablado en España los regiolectos se refieren al español hablado en distintas regiones del país, por lo que estamos frente a una situación distinta respecto al estatus que tienen los correspondientes estándares regionales derivados de esta variación dialectal. En estas normas regionales también existe una correlación entre variedad e identidad, sin embargo, están supeditadas a la norma nacional, más prestigiosa.

Así pues, en el contínuum dialecto-estándar, en el español de América existirían únicamente dos dimensiones: la de los dialectos, sin una normativización, y la de los estándares regionales, normativizados, con gran difusión y empleados en los medios de comunicación y en la educación. En cambio, en España existiría un nivel más entre el dialecto y el estándar, este es, el estándar regional. De este modo, mientras el estándar nacional –que se corresponde con la variedad peninsular-septentrional– es el que goza de mayor difusión, fijación normativa y empleo en los medios de comunicación, los estándares regionales –como las normas cultas del andaluz o el canario– tendrán ámbitos más reducidos, estos son la educación y los medios de comunicación autonómicos.

Ahora bien, visto el panorama actual de las normas del español, cabe reformularse si el uso de una norma ideal es aplicable a la enseñanza de ELE. Por un lado, esta norma podría solucionar muchos de los problemas asociados a la variación lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera, como es la reducción de rasgos formales que se deben aprender o la posibilidad de emplearse internacionalmente. Pero, por otro lado, la utilización de una norma única conllevaría la estigmatización de las demás normas descritas y, lo que es aún peor, tener un conocimiento «irreal» de la lengua.

Como ya se dijo al principio respecto a los distintos registros y estilos de la lengua, lo más importante es que el aprendiente sea capaz de desenvolverse en el mayor número de contextos comunicativos, por lo que un buen conocimiento de las variedades le conferirá una mayor competencia lingüística y comunicativa, similar a la que pueda tener un hablante nativo capaz de identificar y entender usos lingüísticos distintos a los suyos. Es más, sería contradictoria la tendencia a potenciar el uso de *realia* en el aula ELE con el empleo una norma artificial.

También es importante, por otra parte, erradicar los prejuicios sobre las distintas variedades diatópicas en el aula de ELE. No hay que perder nunca de vista que la lengua es una realidad social y cultural, por consiguiente, una enseñanza en que se integren contenidos sobre variación, mejorará las competencias socioculturales de los alumnos y ayudará de forma natural a la difusión y legitimización de las diferentes normas del español y su modelo de lengua pluricéntrica.

2.2 Normativización de los organismos reguladores y difusores del español

2.2.1 Funciones de la Real Academia y el Instituto Cervantes

La Real Academia Española, al igual que las demás academias de la lengua española, tienen como función primordial mantener la unidad del idioma español, ya sea a nivel nacional, defendiendo una política lingüística que va más allá de la simple fijación, tomando un cariz identitario, como con una motivación panhispánica, en la búsqueda por una norma internacional. De este propósito nacen la mayoría de obras académicas, como las gramáticas, ortografías y diccionarios de carácter normativo, publicaciones que nos competen especialmente para este trabajo, pues son las que fijan la norma lingüística ejemplar.

Por otro lado, de reciente creación son otros organismos como el Instituto Cervantes, fundado en 1991, cuyas funciones serán distintas a la normativización:

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los diplomas oficiales de español DELE y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.
- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

(Instituto Cervantes,

http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm).

Como se podrá apreciar, el Instituto Cervantes es un organismo español, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por lo que no es de extrañar, como veremos más adelante en el *Plan Curricular*, que promueva una norma centralista, basada en el español peninsular-septentrional, y que las demás normas tengan un papel secundario, tanto las regionales de América como las regionales españolas. No obstante, en la actualidad esta tendencia ha ido cambiando paulatinamente, acercándose a la

verdadera realidad del español y cooperando con otros organismos españoles e hispanoamericanos.

Entre estos últimos organismos cabe destacar la relación con la Universidad Autónoma de México y la Universidad de Buenos Aires. En ambas universidades se ha venido realizando una tarea paralela a la del Instituto Cervantes, como son la elaboración propia de planes para la enseñanza del español y exámenes para la evaluación y certificación de esta lengua. En ellos las variedades predominantes serán la mexicana y la rioplatense respectivamente, como analizaremos más adelante, mientras que el resto de variedades tienen un carácter secundario, de manera análoga a lo que sucede con el modelo del Instituto Cervantes. En cambio, el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), derivado de la relación entre estas dos universidades, el Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca, tendrá una nivelación distinta en cuanto a las variedades, tomando una perspectiva más acorde con el modelo pluricéntrico.

A continuación, se analizarán las características de las normas promovidas por estos organismos.

2.2.2 Normas promovidas por estos organismos

Como ya se ha venido desarrollando a lo largo de este trabajo, históricamente el foco irradiador de la norma ha ido variando e igualmente lo han hecho las políticas de la Real Academia Española a este respecto. Hasta el siglo XIX era indiscutible que la variedad estándar del español era la del centro peninsular de España, hecho que cambia con el nacimiento de las nuevas naciones americanas, las cuales tendrán pronto sus propias academias de la lengua⁴.

Sin embargo, no es hasta 1951 cuando se celebra el primer «Congreso de Academias de habla española», congreso que se ha seguido celebrando repetidamente hasta el último realizado en noviembre de 2015. De estos congresos han sido fruto la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y obras académicas de corte panhispánico, la primera de ellas, la *Ortografía* de 1999.

Actualmente, la política de la RAE se basa en la concepción de una norma panhispánica, similar a la norma ideal descrita por Lope Blanch (2001), ya citada

⁴ La primera será la Academia Colombiana de la Lengua, fundada en 1871 (RAE, <http://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica>).

anteriormente en este trabajo, aunque atendiendo, a su vez, al carácter pluricéntrico del español actual, tal y como versa el prólogo de la *NGLE*:

Tampoco es sencillo dar respuesta a las muy diversas cuestiones normativas que se suscitan en una gramática académica. Son dos los criterios fundamentales que han guiado el trabajo de las Academias en lo relativo a este punto. El primero y más importante es la asunción del principio de que la norma tiene hoy carácter policéntrico. La muy notable cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes. No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua. Tiene, por el contrario, más sentido describir pormenorizadamente las numerosas estructuras que son compartidas por la mayor parte de los hispanohablantes, precisando su forma, su significado y su estimación social, y mostrar separadas las opciones particulares que pueden proceder de alguna variante, sea del español americano o del europeo. (Real Academia Española, 2009:43).

Este proceso, no obstante, ha sido muy lento y aún encontramos muchos aspectos que mejorar. Así, por ejemplo, encontramos muestras de un centralismo aún latente en la no marcación diatópica de aquellos términos restringidos a España en la 22ª edición del *DRAE*, hecho que cambia en la última edición de 2014, o descripciones poco precisas en la *NGLE*, como las descritas por Greusslich (2015) en su artículo, en que señala la ambigua marcación del prestigio de ciertos usos, lo cual es fundamental teniendo en cuenta su corte normativo⁵.

Las zonas geográficas contempladas como por la RAE y la ASALE son:

[...] las que están representadas en la Comisión Interacadémica de la Nueva gramática que coordinó los trabajos, las mismas que se establecieron para el *Diccionario panhispánico de dudas*: Chile, Río de la Plata, área andina, Caribe continental, México y Centroamérica, Antillas, Estados Unidos y Filipinas, y España. (Real Academia Española, 2009:44).

Esta clasificación, lejos de ser exacta, ya que como la propia Academia reconoce, existen solapamientos entre ellas, es una aproximación muy similar a la propuesta por

⁵ Este mismo autor apunta a la falta de datos acerca de la situación y consideración de muchas de las normas cultas americanas. No obstante, también hay que señalar que en esos mismos ejemplos citados, como el del uso de los pronombres personales o el contraste entre pretéritos, la descripción sobre el español de Canarias, de sobra documentada, es errónea. Por ejemplo, el pronombre «vosotros» se emplea exclusivamente en la isla de la Gomera y normalmente asociado con formas verbales distintas a las peninsulares (Almeida y Alayón, 1989). Otro error es la afirmación de que el pretérito perfecto compuesto no se emplea en Canarias, puesto que sí se emplea en todas las islas, aunque a diferencia de la norma castellana el contraste con el pretérito perfecto simple sea mediante valores aspectuales y no temporales (Almeida y Alayón, 1989; Herrera y Medina, 1991).

Morgenthaler (2008) sobre los centros irradiadores de estándares regionales. Similar también es la distribución geográfica en que se organiza el CORPES XXI:

La distribución general del CORPES asigna un 30 % del total a formas procedentes de España y un 70 % a formas procedentes de América. El material producido en América se clasifica, a su vez, en las zonas lingüísticas habituales: andina, Antillas (caribeña), Caribe continental, chilena, Estados Unidos, México y Centroamérica y Río de la Plata. [...]

Es importante señalar, como una de las novedades en los corpus académicos, que el CORPES incluye también textos correspondientes a Guinea Ecuatorial y a Filipinas. (Real Academia Española, 2013:9).

El Instituto Cervantes, en cambio, no sigue un modelo pluricéntrico, como se verá en los ejemplos que citaremos a continuación, sino que emplea la norma centro-peninsular española como objeto de su descripción, añadiendo notas acerca de las divergencias con respecto a esta variedad en rasgos concretos. Por consiguiente, aunque su pretensión es representar una norma ideal panhispánica, sus descripciones sobre las normas americanas están en un segundo plano y no son suficientemente precisas, ya que no se emplea una clasificación definida de los estándares regionales a los que se atiende y, por lo tanto, tampoco marcas que precisen la localización de los fenómenos descritos.

Para ilustrar esta información, hemos tomado dos obras de este organismo como ejemplo: *El libro del español correcto*, destinado a un usuario general, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, guía para cualquier profesional de la enseñanza del español como lengua extranjera.

En el prólogo de *El libro del español correcto* podemos leer que:

[...] para determinar qué usos son correctos y cuáles no, hemos seguido los criterios establecidos en las obras normativas, en particular las observaciones y recomendaciones emanadas de las Academias de la Lengua Española. Los tres pilares en los que nos hemos basado para nuestras observaciones son los mismos que sirven para señalar cuál es el español estándar: la ortografía, el diccionario y la gramática. (Paredes, 2012:21).

A ello añade, sin embargo, que

[...] el propósito de la obra no es el de censurar ninguna variedad lingüística y menos aún a los hablantes que la usan. La obra pretende tan solo proponer pautas y modelos que pueden seguir quienes estén interesados en conocer los usos más aceptados socialmente en el español, que coinciden con el llamado «registro culto». Son muchos los hablantes que están preocupados por mejorar su expresión lingüística y

el modo más adecuado de lograr el propósito es conocer a fondo la norma culta del español. (Paredes, 2012:22).

Por lo tanto, podemos resumir que en esta obra la singularización de «español estándar» empleada en la primera cita, como la de «norma culta del español» en la segunda, es un reflejo de que su modelo es un ideal panhispánico, que respeta la variación pero no termina de definir bien la situación de cada norma regional y, por consiguiente, no delimita el uso y la extensión de cada rasgo en particular.

Este planteamiento es similar al del *Plan Curricular*:

El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es solo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de notable extensión en la que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico. (Instituto Cervantes, 2006, vol. I: 59).

En este caso se plantea abiertamente que la norma central empleada es la septentrional-peninsular, hecho que, como ya hemos comentado, supone la supeditación del resto de normas respecto a esta, lo cual tendrá repercusiones no solo en el tratamiento de los rasgos divergentes, sino también en la clasificación de cada variante por niveles, factor que atenderá a esta subordinación y no a una motivación comunicativa, como puede ser la frecuencia de uso.

2.3 Normas dialectales del español

2.3.1 Clasificación

La clasificación de variedades seguirá el modelo pluricéntrico que hasta ahora hemos venido defendiendo; por un lado, la norma nacional española, esto es, la del centro-norte peninsular, y, por otro lado, la organización de normas americanas ya descrita: México y Centroamérica, Río de la Plata, área andina, Chile, Caribe continental y Antillas.

Se tomará la descripción de rasgos de los artículos de Palacios (2006) y Haensch (2001, 2002), ya que no solo se corresponden con el modelo de lengua pluricéntrica que se quiere defender en este trabajo para la enseñanza de ELE, sino que aportan mucha información acerca del prestigio social de los rasgos y su distribución.

Así pues, Palacios, por un lado, afirma que a la hora de investigar la variación en América la tendencia actual y más rentable es vincularla con cada país en particular, aunque esto suponga la partición de áreas dialectales que abarcan más de una nación. Sin embargo, también acepta por válida la organización del español de América que, por ejemplo, utiliza la RAE, aunque con ciertas matizaciones:

A pesar de lo dicho anteriormente, se suele aceptar la existencia de algunas áreas dialectales, como la mencionada andina, el español caribeño (Antillas y costa atlántica de México, Centroamérica, Venezuela y Colombia) o el español del Río de la Plata (Argentina, Paraguay y Uruguay), que, a excepción de la andina, se suelen basar en rasgos casi exclusivamente fonéticos. Hoy se habla de variedades innovadoras fonéticamente (aquellas que experimentan fuertes procesos de relajamiento consonántico, como aspiración de /s/ implosiva, pérdida de la /d/ intervocálica, aspiración de /x/, pérdida o relajación de /r/, neutralización de líquidas, etc.) y de variedades conservadoras (las que conservan las consonantes). Así se opondrían las variedades innovadoras de la costa peruana o ecuatoriana a las conservadoras de la sierra, el altiplano mexicano conservador a la zona innovadora de la costa atlántica, por ejemplo. (Palacios, 2006:4).

Este último aspecto es especialmente relevante si tenemos en cuenta un grupo de variedades mayor acuñado por Catalán (1960) como «español atlántico», que se caracteriza por una génesis común –los puertos marítimos a un lado y otro del Atlántico– y por una serie de rasgos compartidos, especialmente fonéticos, que se corresponden con los de las variedades innovadoras descritos por Palacios. A este grupo de variedades, a la que pertenecerán en España la andaluza y la canaria, y en América, la zona antillana y la mayor parte de las zonas costeras, aludiremos frecuentemente en este trabajo cuando tratemos los contenidos fonético-fonológicos.

2.3.2 Prestigio y distribución de rasgos divergentes

En este subapartado enumeraremos los rasgos más relevantes en los tres planos distintos de la lengua –el fonético-fonológico, el gramatical y el léxico–, tanto por divergir entre normas, como por su prestigio y distribución.

2.3.2.1 *Rasgos fonético-fonológicos*

A continuación expondremos las variaciones fonético-fonológicas más frecuentes en español, teniendo en cuenta para ello, además de los artículos ya citados, el de Ávila

(2003) sobre la pronunciación estándar en los medios de comunicación, el cual hace una aproximación bastante clara a varios sistemas normativos aplicados en distintos medios internacionales.

No se ha incluido ninguna aclaración respecto al nivel suprasegmental, no porque carezca de interés, sino por ser un ámbito muy amplio que excede las dimensiones de este trabajo⁶.

Rasgos fonético-fonológicos	Variantes	Distribución	Prestigio
/s/ y /θ/ Grafías: <s> y <z> o <c+e,i>	Seseo	América y hablas meridionales de España.	Ambas formas son normativas y, por tanto, prestigiosas.
	Distinción	En España, en el área septentrional de la península.	
	Ceceo	En América, en algunas áreas de México, Centroamérica y República Dominicana, en las costas venezolanas, colombianas y ecuatorianas. En España, en zonas de Andalucía.	No posee prestigio social, ni en América ni en España.
/y/ y /ʎ/ Grafías: <y> y <ll>	Yeísmo	Pronunciación más extendida, tanto en España como en América.	Ambas formas son normativas y, por tanto, prestigiosas.
	Distinción	En América, en Paraguay, Nordeste de Argentina, Bolivia, zonas andinas de Ecuador y Perú, y en general en las zonas interiores de Colombia y Venezuela. En España se encuentra con más o menos arraigo en toda su geografía. Es más frecuente en las áreas rurales o en zonas de bilingüismo.	
	Žeísmo	En el área del Río de la Plata.	Es un rasgo prestigioso de la norma rioplatense,

⁶ Para más información sobre entonación, se puede consultar el volumen de pronunciación de la *NGLE* (RAE y ASALE, 2011), en que se detalla la norma panhispánica; el *Atlas interactivo de la entonación del español* (Prieto y Roseano, 2013) para muestras de variación hispánica de la entonación; y trabajos sobre su aplicación en ELE como los de Lahoz (2007 y 2012) y Carbó, *et al.* (2003).

			pero no de otras áreas en que es más frecuente en los estratos socioculturales más bajos.
Pronunciación de [-s] en posición final de sílaba y palabra	Aspiración [-h]	En España, en la zona meridional. En América, en las variedades innovadoras del área caribeña y Antillas, México, Centroamérica, Colombia, Venezuela y Ecuador, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay y Oriente de Bolivia.	Suele ser la norma lingüística de estas áreas. Sin embargo, en áreas como el interior de Colombia, Venezuela y México es un rasgo estigmatizador porque es característico de los estratos sociales bajos.
	Pronunciación plena	En España, en la zona septentrional. En América, especialmente en las zonas de interior.	Es un rasgo prestigioso en todos los lugares.
/r/ Grafías: <r> o <rr>	Vibrante	Es la realización más extendida, tanto en España como en América.	Es la realización más habitual, por tanto es un rasgo prestigioso.
	Asibilada	En zonas de Chile, Noroeste de Argentina, Uruguay, área andina y Centroamérica.	Puede estar ligado a un nivel sociocultural bajo, por lo que no es prestigioso en todas las áreas.
/x/ Grafías: <j> o <g+e,i>	[x] velar	Especialmente en América, es propio de variedades conservadoras.	Todas las formas son normativas y, por tanto, prestigiosas.
	[χ] uvular	Pronunciación propia del centro-norte peninsular.	
	[h] aspirada	En España y en América, es la realización común para la mayoría de variedades innovadoras.	
[-d-] intervocálica Grafías: <d>	[Ø] Elisión	Es un rasgo de las variedades innovadoras, tanto en España como en América.	Aunque se extiende a todos los estratos sociales (especialmente en la terminación de participio en –ado [kan'tao], no tanto en la terminación –ido [be'bio]), no se emplea en registros formales de la lengua, por consiguiente, no es tan

			prestigioso como la realización plena.
	[-d-]	Tanto en España como en América en las variedades conservadoras.	Coincide con la norma escrita y es la empleada en todos los contextos formales, así que es la forma más prestigiosa.

En esta tabla que hemos elaborado no se han incluido otros rasgos fonéticos consonánticos como las variantes de /tʃ/ o /b/, ya que no tienen una distribución excesivamente amplia ni homogénea. En cuanto al vocalismo, aunque la lengua española presume de una gran estabilidad vocálica, existen también ciertos fenómenos reseñables como el debilitamiento vocálico en áreas andinas y la altiplanicie mexicana (Aleza y Enguita, 2010:60; Sánchez Lobato, 1994) o el sistema vocálico del andaluz oriental derivado de la elisión de la –s en posición implosiva (Salvador, 1989; Sánchez Lobato, 1994).

2.3.2.2 Rasgos morfosintácticos

La variación morfosintáctica, como se apreciará, es mucho menor que la fonético-fonológica. Asimismo, muchos de estos rasgos divergentes son propios de áreas muy delimitadas, como lo son las zonas bilingües, tanto en América como en España, por lo que solo contemplaremos las más extendidas.

Para la distribución se han tenido en cuenta tanto los aportes del artículo de Palacios (2006), como las clasificaciones propuestas por Quesada Pacheco (2005) destinadas a la enseñanza de ELE. En cambio, para delimitar el prestigio se ha consultado el *DPD*.

Rasgos morfosintácticos	Variantes	Distribución	Prestigio
Vosotros / ustedes	Empleo de los dos pronombres y sus desinencias verbales respectivas para distinguir formas de tratamiento.	En España, a excepción de áreas andaluzas y canarias.	Ambas formas son normativas y, por tanto, prestigiosas.

	Uso exclusivo del <i>ustedes</i> y sus desinencias verbales respectivas para todas las formas de tratamiento.	En España, en áreas meridionales. Es general en América.	
Tú o vos	Uso del <i>tú</i> como forma de tratamiento no marcada y sus desinencias verbales respectivas.	Es la forma más general en España y la más extendida también en América.	Es prestigioso su uso en todas las normas.
	Voseo o uso del <i>vos</i> como forma de tratamiento no marcada y sus desinencias verbales respectivas.	Se documenta el voseo en la mayoría de los países hispanoamericanos, a excepción de Panamá, la mayor parte de México y las Antillas.	El voseo rioplatense es el más prestigioso y se emplea en la norma culta y en todos los registros. Además, es el normativo. En Chile, Nicaragua y Costa Rica es más prestigioso el uso de <i>tú</i> , aunque el voseo es aceptado en la norma culta. En el resto de áreas en que se emplea el voseo, como en Colombia, Venezuela o Ecuador, carece de prestigio.
Pronombres átonos	Sistema etimológico	El sistema de casos es el habitual en la zona meridional de España y en la mayor parte América.	Es el sistema normativo y, por consiguiente, el prestigioso.
	Laísmo y loísmo	En el centro-norte peninsular de España y en áreas normalmente bilingües de América.	Se pueden distinguir varios tipos, pero ninguno de ellos, aunque en el caso de España su uso esté extendido hasta en los estratos sociales altos, es normativo, y por lo tanto, carece de prestigio, por lo que no es empleado ni en la educación ni en los medios de comunicación.
	Leísmo	En España y en América es	El leísmo de persona está arraigado tanto en los

		habitual el léismo de persona, no tanto el de objeto.	niveles cultos de España como en América y es normativo, por lo que es una variante prestigiosa. No lo es el léismo de objeto.
Régimen preposicional	Dequeísmo	En España y en América ⁷ .	Ambos fenómenos son más prestigiosos en América que en España, aunque en ambos casos su uso no es normativo, por lo que no son frecuentes en la norma escrita.
	Queísmo	En España y en América.	
Pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto	Distinción tempoaspectual	Centro y sur de España.	Se corresponde con la norma prestigiosa nacional empleada por los medios de comunicación.
	Distinción aspectual	Áreas no bilingües del norte de España, Canarias y la mayor parte de América.	Es igualmente prestigiosa, especialmente en América.
	Neutralización	En España, en áreas de influencia bilingüe como Galicia. En América, en Perú, Bolivia y noroeste de Argentina.	Aunque no es un rasgo estigmatizador, su uso en los medios de comunicación es extraño.
Imperfecto de subjuntivo	Formas del imperfecto de subjuntivo: -ra / -se.	En Hispanoamérica se usan casi exclusivamente las formas del imperfecto del subjuntivo en -ra y no las en -se, mientras que en España se usan ambas indistintamente.	Ambas formas son normativas y, por tanto, prestigiosas.
	Sustitución del imperfecto de subjuntivo por	Generalizado en América.	Su uso no es normativo pero pertenece a la norma prestigiosa de la mayoría

⁷ Existen otras diferencias en cuanto al régimen preposicional, a las que se aludirá en el apartado de rasgos léxicos.

	el presente de subjuntivo.		de regiolectos americanos.
Orden sujeto-verbo en las oraciones interrogativas	Verbo – sujeto <i>¿Qué quieres tú?</i>	Es la variante más general en España y en América.	Es la forma más generalizada y, por tanto, más prestigiosa.
	Sujeto – verbo <i>¿Qué tú quieres?</i>	En las Antillas.	Es un rasgo prestigioso de la norma antillana.

Esta tabla que hemos creado para los rasgos morfosintácticos, al igual que ocurre con la de los fonético-fonológicos, no incluye todos los fenómenos asociados a la variación geográfica, sino solo aquellos fenómenos más significativos en tanto a su distribución y su prestigio.

2.3.2.3 Rasgos léxicos

Para los rasgos léxicos nos basaremos en el artículo de Haensch (2002) y su clasificación, de la que citaremos algunos ejemplos. Asimismo, queremos resaltar sobre este artículo que la información que proporciona es muy útil para seleccionar léxico divergente en el aula ELE, ya que es muy completo, incluye unidades mayores que la palabra y está expuesto de una manera muy accesible para un usuario que no esté necesariamente familiarizado con la variación léxica hispánica.

En primer lugar, Haensch (2002:37) distingue entre exotismos y universalismos; los primeros se corresponden con el léxico utilizado para designar aquellas realidades que son diferentes entre el continente americano y el europeo, como son el léxico de la flora y la fauna autóctonas, mientras que los universalismos designan realidades comunes. En su clasificación atiende únicamente a los universalismos.

A continuación vertebra el léxico según sus diferencias y su distribución. En cuanto a las diferencias distingue entre:

- i) Diferencias gráficas (con o sin influencia en la pronunciación), como en «mexicano» y «mejicano» o «soya» y «soja».
- ii) Diferencias de acento tónico (y gráfico), como en «chofer» y «chófer».
- iii) Diferencias en el género de los sustantivos, como en «la pus» y «el pus» o «el sartén» o «la sartén».
- iv) Diferencias en el número, como «¿Qué horas son?» y «¿Qué hora es?» o «tijera» y «tijeras».

- v) Uso intransitivo de verbos que son transitivos en España, como «tomar», el cual necesita en la norma española de un complemento directo (*tomar café, té, vino, ...*).
- vi) Uso reflexivo de verbos que en el español de España no lo son, como «regresarse».
- vii) Distinto régimen preposicional, como en algunos verbos de movimiento, «meterse *a* la cama» y «meterse *en* la cama» o «meterse *de* fraile» o «meterse *a* fraile».
- viii) Preposiciones típicamente americanas, como «donde»⁸: *Vamos a almorzar donde María*.
- ix) Uso de adjetivos con función adverbial, como en *Ella canta muy lindo*, y adverbios con usos distintos, como «recién» o «hasta ahora».
- x) Distinta sufijación, como «estadía» y «estancia» o «financista» y «financiero».
- xi) Distinto significado, como «tinto» o «mono».
- xii) Diferente connotación, como «enojarse» más frecuente en América que en España, donde es propia del registro literario.
- xiii) Diferencia frecuencia de uso, por ejemplo, en América se usa más «lindo» en situaciones en que un español emplearía «bello» o «hermoso».
- xiv) Distinto uso contextual. Así, mientras en carreteras chilenas podríamos leer un cartel que dijese «atención, faenas» en España se usaría preferiblemente «precaución, obras».
- xv) Distintos modismos, como «estar en la guanábana», empleado en Venezuela para referirse a alguien que tiene una buena posición o «mamarle gallo a alguien» que en Colombia significa engañar.
- xvi) Tabuización de términos neutros en España. El ejemplo más famoso de esta diferencia es el verbo «coger».
- xvii) Diferentes términos para tecnicismos, por ejemplo, «curul» y «escaño» o «rentar» y «alquilar».

Según la distribución, el léxico puede ser:

- i) Panhispánico, grupo al que pertenece la mayor parte del léxico del español.

⁸ Según Haensch (2002) esta preposición es típicamente americana, pero es común a regiones como la andaluza o la canaria.

- ii) Americanismos generales, como «papa», «apurar», «concreto», «saco», «plata»...
- iii) Un uso conjunto de una palabra americana con otra peninsular en uno o varios países. Por ejemplo, en Colombia se conoce y se usa la palabra «cerradura», pero se prefiere «chapa».
- iv) Americanismos exclusivos de uno o varios países, como «caña» en Chile, «mala» en Bolivia o «chuchaqui» en Venezuela, para lo que en España es una «resaca».
- v) Regionalismos o localismos, tanto en España como en Hispanoamérica.
- vi) Peninsularismos, como «albornoz», «esquirol» o «americana».

A lo largo de este trabajo se analizará tanto el tratamiento del léxico en los métodos de enseñanza como en los exámenes de español para extranjeros, por lo que aumentaremos el número de ejemplos a este respecto. Sin embargo, podemos adelantar que en muchas ocasiones será complicado determinar la distribución y frecuencia de las voces, puesto que aún hoy la mayoría de españolismos no aparecen marcados como tales en el *DLE* y herramientas como el *CORPES XXI* o *Varilex* no muestran una representación homogénea de las distintas comunidades de habla.

3 LAS VARIEDADES DE ESPAÑOL EN EL AULA DE ELE

En el siguiente apartado trataremos de delimitar cuáles son los aspectos más importantes que deben tenerse en cuenta a la hora de escoger una variedad de español para su enseñanza como lengua extranjera. Para ello se estudiarán distintos puntos de vista expuestos por varios autores a este respecto, así como las condiciones marcadas por el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* para el desarrollo adecuado de las competencias del aprendiente de una lengua extranjera con respecto a la variación diatópica. Asimismo, para la selección del modelo de lengua, se atenderá especialmente a tres ejes fundamentales: la variedad del profesor, las necesidades del alumno y los manuales de ELE. En este último punto se examinarán varios ejemplos de manuales editados tanto en España como en América, así como la bibliografía existente sobre las variedades de español en los manuales de ELE.

3.1 ¿Qué español enseñar? Los modelos de lengua

Una vez se ha observado la configuración del español, su planteamiento pluricéntrico en la actualidad y el presupuesto de la existencia de una norma panhispánica que representaría un sistema común abstracto compartido por toda la comunidad hispanohablante, cabe preguntarse qué español enseñar. Para ello nos será de utilidad introducir el concepto de «modelo», definido por Moreno (2007:63) como:

[...] una representación o construcción simplificada de una serie de hechos, que en nuestro caso serían unos hechos lingüísticos. Se trata, como ha señalado Ander-Egg, de una abstracción de la realidad, mediante la cual ponemos en relación los elementos más importantes en el funcionamiento de un sistema, y que permite reducir la variedad y complejidad de esa realidad. [...] Sin embargo, cuando se habla de “modelo” en enseñanza de lenguas se piensa más bien en el modelo como representación ejemplar o como referencia general.

En resumen, el modelo es una abstracción de la lengua, es ejemplar y sirve de referencia general. Moreno (2007:64) además añade que este concepto de modelo aplicable a la enseñanza del español como LE y L2 supone no solo una abstracción, sino también una simplificación, que es creada artificialmente mediante la selección de rasgos generales y cuya función es la comunicación oral a partir del uso.

Andión (2008) y Andión y Gil (2013) amplían esta idea de modelo con los conceptos de «estándar», entendido este como norma panhispánica o «español general»; «norma», establecida desde dos perspectivas, la normal, es decir, lo más habitual, y la normativa. Y, finalmente, en el plano más concreto de la lengua, se hallaría la «variedad», equivalente al concepto de regiolecto definido en el punto 2.1 de este trabajo. De esta manera, las autoras defienden la elección de un modelo que parta de una base abstracta y general, como es el «estándar», que coincida con la «norma» más normal y preferiblemente normativa, hasta llegar a la variedad más concreta que se elegirá atendiendo a aspectos que analizaremos en el siguiente apartado de este trabajo. Sirva a modo de resumen el siguiente esquema que hemos elaborado para el manejo más sencillo de estos conceptos:

- 1. Estándar (español general)**
(+ distribución) (+ prestigio)
- 2. Norma (normal)**
(+ distribución) (+/- prestigio)
- 3. Norma (normativa)**
(+/- distribución) (+ prestigio)
- 4. Variedad**
(-distribución) (+/- prestigio)

Este sistema para el establecimiento del modelo de enseñanza tiene evidentes ventajas pero también puede acarrear algunas dificultades a la hora de seleccionar aquellos rasgos preferentes en el modelo de enseñanza; el hecho de incluir aquellos rasgos que son norma común para la mayoría de hispanohablantes capacita indiscutiblemente al alumno para comprender el mayor número de muestras de habla, al igual que tiene esta capacidad un hablante nativo dada la gran homogeneidad de la que goza el español, especialmente en el nivel gramatical.

Sin embargo, si partimos de un plano abstracto a un plano concreto, habrá que tomar decisiones en ocasiones complejas. Pongamos como ejemplo las formas de tratamiento:

1. **Estándar**⁹. En las formas de singular, «tú» y «usted» serán los pronombres con mayor distribución, prestigio y no marcadas dialectalmente. En cuanto a sus usos, esta selección es más compleja, puesto que habría que establecer los más comunes; mientras en España predomina el «tuteo», es decir, se emplea el pronombre *tú* para situaciones de asimetría social en las que en otras normas cultas se preferiría el *usted*, en gran parte de la geografía hispanoamericana se utiliza el «ustedeo», lo que se corresponde con un uso más amplio del pronombre como marca de respeto. (Quesada Pacheco, 2005:9)¹⁰.

En relación con las formas de plural, la norma estándar es el *ustedes* como pronombre único empleado de manera general, esto es, sin marca de cortesía.

2. **Norma (normal)**. En este ejemplo la norma coincidiría con el estándar.

3. **Norma (normativa)**. En este plano hay que añadir el uso de *vos* como pronombre no marcado, equivalente al *tú*, junto con el modelo verbal correspondiente y normativo¹¹, y el pronombre de plural *vosotros*.

4. **Variedad**. En este apartado tendrían cabida rasgos dialectales como el «voseo», tanto el normativo como el no normativo, el uso del pronombre *vosotros* y los usos específicos de *tú* y *usted*.

Como se habrá podido observar, los límites entre los distintos niveles de abstracción no siempre están claramente delimitados y lo que es normativo, teniendo en cuenta la política panhispánica, no es necesariamente lo más habitual. Igualmente, tampoco lo más habitual es necesariamente normativo, como el empleo del verbo impersonal «haber» con formas personales, «habían» o «hubieron», o el desplazamiento de la marca de plural en los pronombres «se los» en oraciones como «*se los dije*» queriendo expresar «les dije esto a ellos» (Palacios, 2006:6,8). Asimismo, si nos situamos en el plano de la variedad, además del caso del voseo no normativo ya citado, hallaremos numerosos ejemplos que, perteneciendo al nivel sociocultural alto de una variedad, no son normativos ni prestigiosos en otras variedades, como el *laísmo*.

⁹ Andión y Gil definen el estándar como «lo supradialectal o panhispánico, lo común y neutro» (Andión y Gil, 2013:165). Así pues, el uso de *vosotros* o del voseo rioplatense pertenecerían a los estándares nacionales español y argentino respectivamente, pero no a este estándar de dimensiones panhispánicas.

¹⁰ Ambos casos son el reflejo de distintos modelos sociales –y no tanto lingüísticos– por lo que quizás sería conveniente explicar estos fenómenos desde una perspectiva sociocultural, más asequible, que desde una perspectiva exclusivamente lingüística, mediante la que será mucho más complejo para el alumno extraer una regla sistemática, ya que la variación de uso es amplia y compleja.

¹¹ Para más información consultar la entrada de «voseo» en el *DPD*.

A este respecto, Moreno (2007:69-72) señala que en los casos en que exista un conflicto entre los usos habituales y la regla académica habrá que tener en cuenta la realidad objetiva, la realidad subjetiva y la corrección. Es decir, no se puede obviar el uso real, ya que este será el referente al que esté expuesto el alumno, pero, evidentemente, juegan un papel fundamental tanto la realidad subjetiva, esta es, las ideas preconcebidas de los propios hablantes –incluso de los profesores y estudiantes de español– sobre la consideración de lo que es o no aceptable, y las reglas académicas, puesto que ambos son modelos de corrección. Por tanto, en el modelo siempre prevalecerá lo normativo y lo convenido socialmente como correcto, aunque no se deberá desatender a los usos habituales a los que el alumno estará expuesto.

Ahora bien, hechas estas aclaraciones sobre los distintos grados de abstracción de la lengua y su grado de relevancia a la hora de seleccionar los rasgos lingüísticos más importantes, se ha de retomar la pregunta sobre qué modelo de lengua enseñar. Moreno (2010:165-166) cita tres prototipos principales empleados en la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad:

- a) **El modelo castellano.** Aún es común para muchos profesores la idea etnocentrista de que la norma culta centro-septentrional es la variedad principal de la lengua. Esta norma goza de gran prestigio social y lingüístico, y tiene la ventaja de concordar tradicionalmente con la norma académica.
- b) **El modelo más cercano.** Es aquel que presenta el modelo de lengua de los lugares más influyentes por cercanía o interés en el país de enseñanza. Así pues, en EEUU se suele preferir el español de México o en Brasil el español del Río de la Plata. En este modelo también se incluye la variedad propia del profesor de español.
- c) **El modelo general.** Con este modelo se corresponde el «estándar» descrito por Andión (2008) y que Moreno (2010) denomina «español general». Moreno apunta a que los problemas fundamentales de este modelo son que no lo habla nadie y que una de las maneras de llegar a él es crear un sistema artificial cuyos riesgos son la incoherencia, inconsistencia y artificialidad. No obstante, sí considera posible llegar un grado de neutralidad aceptable de forma análoga a como lo hacen medios de comunicación internacionales como la CNN, esto es, atenuando el acento y los rasgos más locales de hablantes de distintas variedades.

Para seleccionar las variedades más relevantes a las que se corresponde el «modelo más cercano» Moreno (2007:34) define las variedades dialectales más significativas siguiendo la clasificación de Henríquez Ureña, basada en los usos lingüísticos de las ciudades y territorios más influyentes, tanto en América (A) como en España (E): A1 caribeña; A2 mexicana y centroamericana; A3 Área andina; A4 Área rioplatense y del Chaco; A5 Área chilena; E1 castellana; E2 andaluza; E3 canaria¹². Por lo tanto, este modelo se centra en lo que Morgenthaler (2008) denomina como «estándares regionales» y que son los que conforman el planteamiento pluricéntrico del español. Es, por consiguiente, el modelo que consideramos más adecuado en la enseñanza de ELE, tal y como justificaremos a continuación.

Todas estas variedades deben tener un tratamiento igualitario en un currículo general, como el *PCIC*, en el que aun siendo la norma central el español centro-peninsular, se detalla la variación susceptible de ser incorporada en un programa de ELE,¹³ si bien será necesario concretar qué papel cumple cada una de ellas en el programa de un curso particular de español. Para ello seguiremos el planteamiento de Andiñon y Gil (2013:53):

Para diseñar un modelo lingüístico del español desde la perspectiva de su enseñanza, ya sea L2 o LE, debemos partir de dos presupuestos: 1) la unidad del español como sistema reducido estandarizado y válido para las normas cultas del mundo hispánico, y 2) la complejidad de su variación geográfica.

Es conveniente presentar una fórmula con exponentes flexibles que permitan adaptar el modelo respecto de la situación a la que se aplique. Hablamos de la fórmula:

ELE/L2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas

La ecuación adquiere su verdadera dimensión representada a través de figuras cuasi superpuestas. El estándar y la variedad preferente manifiestan su naturaleza envolvente e interrelación; mientras que las variedades periféricas quedan como inserciones específicas y secuenciadas.

Así pues, esta misma autora define «variedad preferente» como:

[...] aquel geolecto del estándar ponderado dentro del programa de un curso de EL2/LE al cual le estamos diseñando un modelo lingüístico; es la variedad que hemos decidido presentar como modelo principal para la producción de los aprendices. Su selección justifica la presencia de determinados rasgos que no están

¹² La clasificación de los rasgos principales de cada área es muy orientativa, pero es poco precisa, especialmente en relación con el léxico y en ciertos aspectos gramaticales, como las diferencias entre el contraste entre el pretérito perfecto simple y el compuesto en las distintas variedades.

¹³ Ver cita página 13.

en el estándar (ej.: la forma *vos* si nuestra variedad preferente es el español rioplatense; o la forma *vosotros* si es la variedad castellana) (Andión, 2007:4).

Mientras que las «variedades periféricas» son:

[...] geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso. Este conocimiento de otras realizaciones de la lengua que no son el modelo concreto que se le presenta al aprendiz para su imitación productiva le compensará vacíos de información lingüística pasiva que le permitirá acceder al *input* de hablantes procedentes de otras zonas geográficas, y por ende, a su diversidad dialectal (Andión, 2007:5).

Ello nos lleva también a distinguir entre el conocimiento activo y el pasivo del alumno. El conocimiento activo es aquel que proporciona al aprendiente la capacidad de expresarse en la lengua, tanto de forma oral como escrita, mientras que el conocimiento pasivo es aquel que le permite comprender incluso aquellos rasgos que no emplee y extraer información sociolingüística, de manera análoga a como lo hace un hablante nativo. Por consiguiente, el modelo que debe emplearse como variedad preferente para estimular la producción lingüística no ha de ser el mismo que los modelos para aumentar la capacidad de comprensión del aprendiente, esto es, las variedades periféricas.

Otra cuestión que se nos planteará a la hora de seleccionar un modelo como variedad preferente, si retomamos los modelos prototípicos propuestos por Moreno (2010), es la posibilidad de optar por el modelo castellano o el modelo general, además de los modelos más cercanos ya detallados. En cuanto al primer modelo, el castellano, vistas las características de las políticas panhispánicas llevadas a cabo por las principales instituciones de la lengua española, ha de considerarse únicamente como un modelo cercano más, es decir, no debería tomarse como variedad preferente a no ser que las necesidades de los alumnos así lo requiriesen, ya que actualmente esta variedad es tan prestigiosa como lo puede ser la mexicana o la rioplatense.

El modelo general, sin embargo, genera más conflictos; por un lado, es indiscutible que la productividad de este modelo es muy alta, ya que no solo le permitirá al alumno una expresión neutra, sino también la capacidad de entender a la mayor parte de hablantes de español de un nivel socio-cultural alto. No obstante, el propio Moreno (2010:164) afirma que hay cierta actitud de rechazo de muchos alumnos –y diría que también de profesores– por esta norma, ya que «[...] está mal visto, cuando se habla una lengua como extranjero, manejar rasgos o recursos característicos de la lengua ejemplar, bajo la explicación de que no se quiere “hablar como un libro”, sino conseguir una

comunicación fluida y “normal”», entendiéndose aquí normal como el uso real que hacen los hablantes nativos de la lengua.

En relación con esta tendencia entronca la idea de que la norma lingüística del alumno ha de tener cierta coherencia. De esta manera, entre las cuestiones fundamentales a la hora de seleccionar una variedad concreta para un programa de ELE (o ELS), Droege *et al.* (1994:293) incorporan la siguiente:

Que no se exija que los estudiantes adopten una variedad determinada, pero que se les pida que traten de ser consistentes porque creemos que para obtener una competencia nativa en lo que se refiere al uso activo de la lengua, se debe dominar una variedad específica.

Esta necesidad se incrementa si además el contexto en que se va a desarrollar el aprendizaje pertenece a un área dialectal determinada. En este caso De Cos (2006:14) defiende el aprendizaje de esa variedad en concreto:

Ahora bien, por un lado, tratar del español en una zona dialectal supone que la lengua en ella hablada está determinada diatópicamente y, por tanto, que el saber idiomático, ese “saber hablar una lengua”, se convierte en “saber hablar una lengua marcada dialectalmente”. Por otro, ¿por qué el “buen uso” es el representado por la variedad estándar? ¿Qué debemos entender por “estándar”: usual, común, medio, por un lado, o culto, por otro (cfr. *supra*, n. 20 y 34)? El buen uso debe ser el uso normal correcto, de lo contrario corremos el riesgo de deslizarnos hacia los conceptos de autoridad y norma en sentido prescriptivo (cfr. *supra*, final de la n. 29 y n. 31). Y este uso normal se da tanto en el español hablado en Valladolid como en el hablado en Andalucía o en Lima.

Con ello De Cos (2006) no solo aboga por la elección de una variedad determinada como modelo sino que además hace especial hincapié en la necesidad de que, de esta variedad, se emplee el uso normal y correcto. Por lo tanto, con relación a los distintos niveles de abstracción de la lengua, el modelo no ha de ser tan general como para no corresponderse con uso real de la lengua, ni tan particular que limite la intercomprensión con otras normas lingüísticas. Este plano es en el que se encuentran los estándares regionales, los cuales se corresponden con las normas cultas entre las que, como ya se ha recalcado a lo largo de este trabajo, existe una enorme homogeneidad.

Esta idea queda claramente resumida en el la siguiente cita de Moreno (2010:162):

Ahora bien, si se habla de variedades de la lengua española, es obligado conocer cuáles son esas variedades dialectales y reflexionar sobre cuáles merecen considerarse variedades dialectales o geolectales aplicables a la enseñanza. El asunto

no es menor porque estamos hablando nada menos que del manejo de un inventario de los dialectos del español. Con este fin, no debe perderse el norte de las normas cultas de cada área hispánica porque es el conjunto de rasgos de cada una de ellas el que pasará a integrar los contenidos en los materiales didácticos y en la enseñanza de la lengua misma. No tiene sentido trabajar exclusivamente con la referencia de lugares muy precisos (Madrid, Cartagena de Indias, Valparaíso), como no tiene sentido trabajar sobre conceptos tan generales como el de “español de España” o “español de América” porque no responden a realidades dialectales homogéneas. Es el concepto de “norma culta” el de mayor utilidad y coherencia, el que puede reconocerse en cada una de las grandes variedades del español, todas en plano de igualdad, igualdad que facilita la inclinación hacia tal o cual norma en la enseñanza por razones de cercanía, de conveniencia o, simplemente, por responder mejor a las expectativas de los aprendices.

En definitiva, el modelo que creemos más adecuado será el que Moreno (2010) denomina «modelo más cercano», en el que tienen cabida cualquiera de los estándares regionales o las normas cultas de las distintas áreas hispánicas. De esta manera, se seleccionará uno de estos estándares como modelo para la variedad preferente y se tendrán el resto de variedades en cuenta para el desarrollo de la comprensión de las variedades periféricas. Para la selección del estándar regional o la norma culta empleada como variedad preferente será necesario considerar distintos criterios, que detallaremos en el siguiente apartado.

3.2 Criterios para la selección del modelo preferente

A la hora de seleccionar un modelo como variedad preferente y así desarrollar la producción lingüística será fundamental tener en cuenta los diferentes factores que serán determinantes para que esta sea la más adecuada, útil y rentable comunicativamente para el aprendiente de español. Para este trabajo nos han parecido acertados los siguientes criterios enumerados por Santiago (2016:141):

A la hora de confeccionar el modelo de lengua, es muy importante preguntarse sobre qué criterios cabe seguir para diseñarlo de una u otra forma. En nuestra opinión, existen cuatro factores que determinan la construcción de un modelo de lengua: el contexto en el cual se ubica la enseñanza de español como lengua extranjera; el docente de ELE; las expectativas, actitudes y necesidades de los estudiantes; y los materiales y recursos que se utilizan en la enseñanza de español como lengua extranjera.

En este apartado desarrollaremos cada uno de estos criterios, es decir, el contexto, el profesor, el alumno y, en el caso de los recursos que se usan en el aula, nos centraremos

en los manuales de ELE. Dentro del punto sobre los manuales de ELE se analizarán algunos trabajos acerca del tratamiento de las variedades en los métodos de español para extranjeros a través de la selección de unos rasgos determinados que ilustraremos mediante algunos ejemplos que se han extraído de varios manuales; en primer lugar, aquellos métodos editados en España –los cuales son mayoritarios–, en los que predominará la variedad septentrional; en segundo lugar, observaremos algunos ejemplos de ediciones americanas y de adaptaciones de manuales españoles para la enseñanza de variedades americanas y, por último, añadiremos un breve estudio de los manuales digitales y sus posibles aportaciones para la acomodación de materiales a diferentes variedades dialectales.

3.2.1 Contexto

Con contexto nos referimos al lugar o situación donde se desarrolla el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Andi3n y Gil (2013), este contexto puede ser *homosigl3tico* o *heterosigl3tico*. De esta manera, las autoras definen entorno homosigl3tico como la situaci3n en la que «se enseña una segunda lengua dentro de una propia comunidad hisp3nica» (Andi3n y Gil, 2013:55). En este contexto la variedad preferente, la que prevalecer3 sobre las dem3s, ser3 la norma de esta comunidad, ya que, tal y como se argumenta en este art3culo, la aplicaci3n m3s inmediata al aprendizaje, de la cual se retroalimenta el alumno, se basar3 en este modelo, por lo que fomentar3 la adquisici3n de la lengua no solo dentro, sino tambi3n fuera del aula. Por lo tanto:

Si estamos dando clases en Madrid (Espa3a), la norma castellana ser3 el modelo m3s rentable para nuestro alumnado. Dentro del mismo pa3s, cambiar3 la selecci3n si nuestro curso se localiza en Las Palmas de Gran Canaria, en la que la norma mod3lica recomendable ser3 la propia canaria. Igual procedimiento se deber3 seguir si nos encontramos en ciudad de M3xico, o en Bogot3, o en La Habana, o en Santiago de Chile..., lugares en los que ser3n candidatas las normas mexicana (mesetaria), andina (del altiplano o tierras altas), caribe3a, chilena..., respectivamente. (Andi3n y Gil, 2013:55).

En cambio, la selecci3n de la norma preferente en un contexto *heterosigl3tico*, o lo que es lo mismo, en un 3rea no hispanohablante, deber3 responder a las necesidades espec3ficas de los estudiantes. Para atender a estas necesidades las autoras proponen dos modelos: la norma est3ndar o una norma en particular. Aunque Andi3n y Gil (2013) defienden la sistematicidad y la poca variaci3n del est3ndar como caracter3sticas que

permiten acceder implícitamente a todas las normas posibles, ya se ha defendido a lo largo de este trabajo lo inconveniente de la selección de esta norma como modelo de variedad preferente¹⁴, tanto por no corresponderse con el uso real de la lengua, como por dar como resultado una expresión poco coherente y antinatural en los aprendientes de español como lengua extranjera, puesto que se aleja mucho de la de un hablante nativo, quien siempre se expresará empleando una variedad determinada. Así pues, «La coiné, que soluciona tantos problemas a nivel de código escrito no significa renunciar a la variabilidad lingüística» (Vázquez, 2008:4). Por consiguiente, consideramos más acertada la opción de una norma particular como variedad preferente junto al ejercicio frecuente de la comprensión de otras variedades periféricas.

Ahora bien, en un entorno heterosiglótico, ¿cuál será esa variedad? Para ello se tendrán en cuenta principalmente las necesidades del alumnado, pero tampoco hay que olvidar que el profesor de español será el principal *input* de la lengua que reciban los alumnos en un contexto heterosiglótico, por lo que su variedad también será muy pertinente. Finalmente, influirá también el modelo que represente el material empleado en el aula, especialmente si este se basa en un manual concreto de español, el cual siempre tenderá a priorizar una variedad preferente.

3.2.2 Necesidades del alumno

Como ya adelantamos en el punto anterior, «La enseñanza de lenguas proporciona buenos resultados cuando sus contenidos están fundamentados en las necesidades funcionales de los estudiantes» (Moreno, 2007:63). El modelo que cubra esas necesidades, como se ha detallado anteriormente, será el mismo del entorno en que se desarrolle la enseñanza de español cuando el contexto sea homosiglótico, ya que responderá a las exigencias inmediatas del aprendiente.

Sin embargo, en un entorno heterosiglótico estas necesidades responderán a otros factores, entre los que destacaremos los propuestos por Andi3n y Gil (2013:55):

[...] conocimiento previo por cercanía o contigüidad con un país hispanohablante (p. e.: la norma caribeña para Haití), presencia de comunidades inmigrantes de esa procedencia y abundancia de esa norma en el entorno (p. e.: la norma mexicana para la zona suroeste de los Estados Unidos de América), especial significación por

¹⁴ No obstante, es indiscutible que tener en cuenta cuáles son los rasgos de este estándar por su distribución mayoritaria y prestigio nos facilitará enormemente la selección de aquellos rasgos más relevantes en cada variedad preferente empleada como modelo.

vínculos históricos (p. e.: alguna de las normas españolas para Portugal, en el que también se daría la primera condición), prestigio reconocido (p. e.: la norma castellana u otra norma española para Inglaterra), intereses económicos (alguna norma hispanoamericana para Japón), etc.

También resulta fundamental no confundir las necesidades del alumno con lo que el alumno desea, es decir, que «Estos factores no deben ser entendidos solamente como aquello que los alumnos quieren, sino también lo que razonablemente nos parece conveniente para ellos en sus circunstancias concretas» (Andión y Gil, 2013:55). No hay que olvidar que, como usuarios de la lengua, los alumnos tenderán a reproducir ideas y juicios que realizan los nativos sobre las variantes de la lengua, sobre lo que es correcto y lo que no, o sobre lo que es prestigioso o no lo es. Por ello será fundamental la tarea del profesor a la hora de revalorizar cualquier variedad geográfica, no solo la preferente, sino también las periféricas, mostrándole al alumno un concepto de lengua pluricéntrica, en el que cualquier norma culta es susceptible de ser enseñada y aprendida.

3.2.3 Variedad del profesor

La política acerca de la variedad que se adopte en un programa de ELE suele estar a cargo del profesor, ya que de él dependerá la elección de los materiales y será, especialmente en un entorno heterosiglótico, el *input* principal que reciban los alumnos de español. Por consiguiente, será imprescindible que el profesor de español tenga una buena formación respecto a la variación diatópica del español.

Sin embargo, varias investigaciones (Droege *et al.*, 1994; Andión, 2013; Andión y Gil 2013; Fairweather, 2013) realizadas a este respecto demuestran que aún muchos profesores no solo no poseen demasiados conocimientos sobre las variedades, sino que además acarrean ciertos prejuicios hacia ellas. Así, Andión (2013:169) afirma que:

En general, podemos resumir que los profesores se inclinan por enseñar la variedad que conocen y que es la propia, ya sea nativa o adoptiva. Entendemos que esta actitud está motivada, además por la afectividad hacia la variedad propia y las consideraciones de prestigio que pueden reforzarla, por la escasez de conocimientos dialectales en general que poseen los encuestados. Tal carencia les impide ‘atreverse’ a impartir otros modelos lingüísticos.

Por lo tanto, tal y como demuestran estos trabajos, es fundamental la formación de los profesionales del ELE sobre la variación dialectal en el mundo hispánico, puesto que estos deben poseer una competencia lingüística lo suficientemente amplia como para

hacer frente a las necesidades e inquietudes de los alumnos. De este modo, el profesor deberá, en primer lugar, ser consciente de las características de su propia variedad y de aquellos rasgos que serán o no relevantes para el programa del curso, evitando ser localista, atendiendo a los distintos registros, seleccionando solo aquello que pertenezca al habla culta de su variedad y siendo coherente con la norma que usa. A este respecto Andión (2013:157) afirma que:

Respecto de la variedad propia, es fácil detectar que los profesores, sobre todo los no nativos –también los nativos que viven y trabajan fuera de su zona dialectal de origen–, mezclan rasgos lingüísticos no coexistentes en un hispanohablante real; por ejemplo, distinguen la interdental [θ] de la alveolar [s] y a la vez rehílan y/ll, o utilizan ‘vosotros’ y además hacen una articulación plena y tensa de grupos consonánticos (e[ks]amen ‘examen’). 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.

Esta última afirmación nos lleva a preguntarnos qué hacer cuando la variedad propia del profesor y el modelo escogido para el curso no coinciden, es decir, en aquellos casos en que, en un entorno homosiglótico, el profesor tenga una variedad distinta a la del contexto de enseñanza o cuando la variedad preferente del manual sea diferente. En estos casos Andión (2013:56) enfatiza que, indispensablemente, el profesor ha de conocer bien la variedad que se dispone a enseñar.

No obstante, ello no quiere decir que el profesor tenga que reproducir los rasgos de la variedad preferente, sino que deberá aumentar el *input* de esa variedad, sobre todo si se halla en un contexto heterosiglótico. Tampoco consideramos conveniente, tal y como sugiere la autora, que el profesor tenga que neutralizar –aunque sea dentro de una búsqueda naturalidad– su variedad. Es más, el hecho de que el profesor emplee otra variedad y haga consciente a los alumnos de sus rasgos propios para su buena comprensión es una oportunidad claramente favorecedora para el mejor desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por último, hemos de recordar que también será responsabilidad del profesor en la mayoría de casos, el incluir las variedades periféricas en la programación del curso, de manera que el alumno pueda familiarizarse con distintos geolectos. Estos contenidos son parte de la competencia sociolingüística que ha de adquirir el aprendiente, a lo que habría que añadir la valoración de todas las variedades geográficas por igual con la enseñanza de un modelo pluricéntrico del español que, consecuentemente, desarraigue de las aulas

los prejuicios que pueda haber a este respecto, mostrando la variación como un fenómeno que no impide la comunicación en español, sino que es parte de la riqueza de la lengua:

Las creencias y actitudes lingüísticas son uno de los factores que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas pues alimentan y determinan aspectos psíquicos, sociales y pedagógicos de los aprendices. En este complejo y muchas veces inconsciente trasvase de creencias, el profesor tiene un incuestionable protagonismo (Andión, 2013:160).

En resumen, la figura del profesor en la elección de la variedad preferente es determinante. Así pues, para ejecutar correctamente esta función es necesaria una buena formación en cuanto a la situación de la variación en español, realizar un estudio de necesidades para determinar cuál será la variedad preferente más adecuada, ser consciente de la propia variedad y sus posibilidades como *input*, –tanto como variedad preferente, como periférica– y transmitir la idea de que el español es una lengua pluricéntrica, con distintas variedades que se corresponden en muchas ocasiones con la gran diversidad cultural que engloba este idioma, por lo que ninguna es mejor, ni más correcta, ni más pura que otra, simplemente diferentes.

3.2.4 Los manuales de ELE

Por último, en cuanto a los criterios que requiere la selección de un modelo de lengua para un programa de español para extranjeros, disertaremos sobre los modelos que se utilizan en los manuales de ELE. Aunque somos conscientes de que los manuales no son un criterio en sí mismo, sí es cierto que el modelo que se enseña a través de estos materiales, tal y como versa la cita incluida en la página 30 de Santiago (2016:141), es un factor que influye decisivamente en la variedad de lengua que se toma como eje, ya que este material, junto con el habla del profesor, conformará el *input* principal del curso.

Santiago (2016:142) distingue para los materiales empleados en el aula de ELE entre discurso generado, este es, aquel material elaborado por el profesor específicamente para el programa del curso que está impartiendo, y el discurso aportado, en el que se engloba todo aquel material preestablecido. Dentro de este último tipo se sitúan los manuales de enseñanza de español para extranjeros, por lo que la elección de uno u otro deberá ser concienzudamente meditada. Para que este manual se acerque lo más posible a los objetivos marcados por el profesor para el curso, Santiago (2016:142) recomienda que el método de enseñanza y el modelo de lengua han de formar un todo coherente.

Sin embargo, esta tarea es compleja si tenemos en cuenta las carencias de las que aún adolecen la mayoría de manuales, tal y como demuestran estudios como los de Gómez y Andi6n (1998), Grande (2000) o Garc3a Fern3andez (2010), en los que se se1ala la ausencia en la mayor3a de manuales de una referencia constante a contenidos sobre la variaci6n de la lengua. No obstante, esta tendencia se ha visto mitigada en los 6ltimos a1os, tal y como mostraremos en ejemplos posteriores.

Ahora bien, 2cu3ales son los modelos de lengua que muestran los manuales de ELE? Santiago (2016:143) se1ala que entre los a1os 90 y hasta principios del siglo XXI el modelo predominante era el castellano¹⁵. Esto es debido, por un lado, al prestigio hist6rico que mantuvo esta variedad hasta hace relativamente poco tiempo –entre otras razones por ser la norma promovida por la Academia– y, por otro lado, a que la mayor3a de editoriales dedicadas a este sector fuesen espa1olas. Igualmente, tampoco parece balad3 el hecho de que la variedad preferente del *PCIC* sea esta misma, por lo que los manuales editados tras la publicaci6n de esta obra de referencia tender3n a reproducir este modelo.

El principal problema de dicho modelo ser3, como hemos venido se1alando a lo largo de este trabajo, que no se adaptará a aquellos programas en que las necesidades educativas del alumnado requiriesen de otro modelo lingüístico. Adem3s, si a ello le sumamos la poca atenci6n que dedican estos manuales a la ense1anza de las variedades periféricas, tanto la familiarizaci6n con otros geolectos, lo que es requerido para el adecuado desarrollo de la competencia sociolingüística, como la posible adaptaci6n de los materiales para la ense1anza de otro modelo de lengua preferente depender3 necesariamente de incluir en el aula materiales ajenos al manual para completar el programa del curso.

A ra3z de estas necesidades, Santiago (2016:149-150) apunta a la elaboraci6n de dos tipos de manuales; el primero de ellos consistir3a en la adopci6n de un modelo de lengua determinado que se adapte a las necesidades espec3ficas del alumno, lo que dar3a lugar a m3todos del espa1ol de Per3, de M3xico, de Venezuela, etc., aunque, tal y como destaca este autor, «esta posibilidad conlleve unos costes econ6micos que las editoriales no est3n dispuestas a asumir» (Santiago, 2016:149).

¹⁵ Entendiendo por “castellano” la variedad del centro y norte peninsular.

La siguiente posibilidad consistiría en la elaboración de un método con una perspectiva panhispánica o, lo que es lo mismo, un modelo internacional. De esta manera, se haría especial hincapié en aquellos elementos compartidos por la mayoría de variedades y se señalarían aquellos elementos particulares, siguiendo el planteamiento académico de la búsqueda de la unidad en la diversidad. Esta perspectiva tendría como resultado una mejora del espacio comunicativo del alumno, puesto que incluiría muestras de distintas variedades y mostraría un panorama lingüístico bastante cercano al uso real de la lengua, lo que a su vez permite la adaptación del método a cualquier variedad preferente que quiera adoptarse para el curso de español.

A continuación se presentarán algunos ejemplos extraídos tanto de los estudios ya citados, como datos tomados directamente de algunos manuales de español y de varias encuestas realizadas a tres editoriales dedicadas al sector, para así observar con más detenimiento el tratamiento específico de rasgos divergentes entre variedades. Por otra parte, hemos dividido en tres los tipos de manuales: manuales españoles, manuales de español de América y manuales digitales. Esta clasificación responde a las diferencias entre los modelos de lengua, ya que el primer grupo tenderá a presentar el modelo de lengua castellana, mientras que los manuales publicados en América o para la enseñanza del español de América tomarán otros modelos como preferentes, como el español de México o el de Argentina. En cambio, los manuales digitales, teniendo en cuenta su posible flexibilidad, tenderán a plantear un modelo más general que pueda adaptarse a distintas necesidades educativas.

3.2.4.1 *Manuales españoles*

Para abordar el modelo lingüístico y el tratamiento de las variedades dialectales en los manuales españoles nos centraremos, por un lado, en los resultados expuestos por Santiago (2016) –por lo que detallaremos los rasgos que él ha estudiado– y, por otro lado, añadiremos algunos ejemplos de explicaciones y ejercicios sobre dichos rasgos que hemos extraído de varios manuales y sus correspondientes guías didácticas para ilustrar estos datos. Los manuales de los que se han tomado los ejemplos son los siguientes: *Sueña 2 y 3*; *Ven 2*; *Planeta 1*; *A fondo 2*; *Protagonistas A1 y A2*; *Redes: nivel 1*; *Es Español 1*; *Eco 1*; *Nuevo Español 2000, elemental*; *Nuevo español sin fronteras (A1-A2)* y *Cumbre, nivel medio*. Todas las ediciones de estos manuales son posteriores al año 2000, a

excepción del manual *Cumbre* de 1995, que se ha incluido para mostrar el cambio de tendencia de estos últimos años respecto a cuál es el modelo estándar.

Santiago (2016:144) cita en su artículo los datos de un estudio propio sobre el tratamiento de las variedades dialectales, para el que analizó manuales publicados entre el año 2000 y 2013. Para ello seleccionó distintos rasgos divergentes para observar su tratamiento en los manuales, estos son el seseo, el yeísmo –y su variante rehilada– y las distintas realizaciones de /x/ y /s/ en el plano fonético; en el plano gramatical: el voseo, el uso de *ustedes* como único pronombre de segunda persona del plural, y el contraste entre el pretérito perfecto simple (PPS) y el pretérito perfecto compuesto (PPC). A continuación comentaremos los resultados de dicho estudio, ilustrándolo con ejemplos extraídos de los manuales ya citados.

– Rasgos fonéticos

Según Gómez y Andión (1998:125):

De entre todos los niveles lingüísticos del español de América, el nivel léxico ha sido el más tratado en los manuales; pero, existen otros aspectos que merecen atención precisa por su peso dentro de la caracterización de esta variedad dialectal, y, entre ellos, los rasgos fonéticos, que son los que nos interesan en este caso.

Asimismo, García Fernández (2010:26) señala que:

No podemos dar por supuesto que la enseñanza de la fonética es algo que se puede despachar en las primeras lecciones y, sin embargo, en los manuales de EL2/LE a menudo nos encontramos con que en los niveles superiores apenas hay ejercicios de fonética. [...] el aprendizaje de la fonética debe ser algo sistemático, a lo que debemos prestar atención a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y no solo en las primeras lecciones.

Resumiendo, los distintos estudios realizados de los manuales de español para extranjeros revelan que la atención que se hace hacia la enseñanza de la fonética es insuficiente, y aún lo es más si añadimos las carencias que acarrea la falta de criterio filológico y metodológico en muchas de las aclaraciones y muestras de variación diatópica, tal y como se apreciará en algunos de los siguientes ejemplos.

- Seseo

Santiago (2016:145) concluye al respecto que en la mayoría de manuales emplean el sistema fonológico distinguidor y que el sistema fonológico seseante es minoritario en las muestras de habla, a pesar de que este sea un fenómeno mayoritario. Por el contrario, García Fernández (2010:30) afirma que sí es un rasgo que suele incluirse en los audios que acompañan a los manuales.

Por otro lado, en cuanto a su tratamiento, se puede observar que este no es siempre el más adecuado. Un caso extremo de ello lo encontramos en el manual *Cumbre, nivel medio*: «La *z* y las secuencias *ce*, *ci* se pronuncian de dos maneras: con [s] en Hispanoamérica, Andalucía y Canarias y con [θ] en el resto de España (“español normativo o estándar”))» (Sánchez, Espinet y Cantos, 1995:28). Además de emplear un metalenguaje difícilmente accesible para un alumno sin conocimientos de fonética y no acompañar la explicación con audio, el calificar como normativa la distinción fonemática convierte automáticamente la norma mayoritaria entre los hispanohablantes como no normativa.

No obstante, no hemos de olvidar que este manual es de hace veinte años y que las perspectivas acerca de qué es o no estándar en español han cambiado mucho desde entonces. De este modo encontramos ejemplos como los siguientes en los manuales *Eco 1* y en el libro del profesor del manual *Sueña 3*:

2. Escucha estas palabras pronunciadas por un hablante que “sesea”.

En algunas zonas de España y en toda América Latina, el sonido [θ] no existe. Por eso, *za*, *ce*, *ci*, *zo* y *zu* se pronuncia siempre [s]. A esto se le llama seseo. (González y Romero, 2004:28).

Con este texto se pretende que los alumnos reconozcan los sonidos distintos para la *s* y para la *c* y la *z*. La intención última no es que diferencien en su pronunciación estos sonidos, sino que conozcan la distinción, que se da en algunas zonas del mundo hispánico. No obstante, si hace la distinción *s* / *θ* debe pedirle a sus alumnos que practiquen mientras leen en voz alta, aunque luego no lo usen en la conversación espontánea. En cualquier caso, los alumnos han de escribir las grafías que correspondan en cada momento. (Sanz y Álvarez, 2001:53).

Aunque en ambos casos se parte de una muestra de habla para ilustrar las distintas realizaciones y se le da tanta validez a una como a otra pronunciación, hallamos una diferencia reseñable; mientras en el manual *Eco 1* el modelo es claramente el español septentrional, por lo que el seseo se presenta como rasgo de las variedades periféricas, en

Sueña 3, libro del profesor, no se da por hecho que ninguna de las realizaciones ha de ser la preferente, por lo que se deja en manos del docente la producción –o no– de la distinción.

- Yeísmo

Tal y como se puede consultar en la tabla presentada en el punto número dos de este trabajo, ni el yeísmo, ni la distinción /y/ y /λ/ son rasgos característicos de ningún área determinada, ya que ambos fenómenos están presentes de manera heterogénea a un lado y otro del Atlántico. No así la variante rehilada del yeísmo, característica de la variedad rioplatense. A pesar de ello, encontramos un ejemplo en el manual *Ven 2*, en que se asocia el yeísmo como un rasgo exclusivo del español de América:

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

- Escucha a estas personas hispanoamericanas hablando. Observa diferencias entre el español de España y el de Latinoamérica:
- La *ll* se pronuncia como *y* (Castro *et al.*, 2000:149).

En cuanto al tratamiento de estos fenómenos, hallamos un ejemplo adecuado en el manual *Sueña 2*, en el que, aunque se muestra como preferente la variante yeísta, se dan instrucciones adecuadas para que alumno entienda las dimensiones de este rasgo fonético. En cambio, no hemos encontrado ejemplos en manuales españoles que muestren la variante rehilada.

Palabras con la misma pronunciación y escritura diferente

Hay palabras en español que se pronuncian igual, pero que se escriben de manera diferente. Éste es el caso de *se cayó* (verbo caerse) y *se calló* (verbo callarse). (Blanco *et al.*, 2006a:95).

Los alumnos trabajarán con palabras que se pronuncian igual y se escriben de manera diferente: *se cayó* (verbo caerse) y *se calló* (verbo callarse). Hábleles del yeísmo y dígales que es un fenómeno aceptado. Solo se mantiene la diferenciación /y/ ll en zonas muy restringidas. (Blanco *et al.*, 2006b:87).

Según Santiago (2016:144), el modelo yeísta es el predominante, es más, rara vez se enseña la distinción en los manuales de español, lo que es de esperar si partimos de la base de que es la realización mayoritaria entre los hablantes cultos de las distintas

variedades diatópicas. Por el contrario, sí creemos necesaria la presentación de la variante rehilada como muestra de variedad periférica. Sin embargo, la aparición de la variante rehilada es poco frecuente, incluso en los audios de muestra de los manuales, tal y como describen Santiago (2016:144) o Gómez y Andión (1998:128): «El rehilamiento de /y/ es un rasgo que hemos localizado únicamente en *A fondo* (p.19)».

- Realizaciones de /s/ en posición implosiva y de /x/

Como se ha detallado en el apartado dos de este trabajo, existen distintas realizaciones de estos fonemas; la pronunciación tensa y plena de estos sonidos, propia de las hablas conservadoras, y la pronunciación más relajada, aspirada o incluso elidida, en el caso de la /s/ en posición implosiva, característica de las variedades innovadoras. Ambos grupos de variedades, las innovadoras y las conservadoras, tienen representación tanto en el español de España, a la que pertenecen las hablas meridionales, como en América¹⁶.

Según el estudio de Santiago (2016:145), las realizaciones conservadoras predominan frente a las innovadoras, habiendo encontrado solo 7 casos de realizaciones asimiladas, aspiradas o elididas de /s/ entre los 144 ejemplos de este fonema contabilizados para el estudio. Así pues, compartimos la opinión del autor al respecto de la necesidad de incluir estas realizaciones como muestras en los manuales por las repercusiones morfológicas que conllevan:

Según explica el estudio, este último segmento influye más en la construcción del modelo de lengua, ya que es un elemento con una frecuencia de aparición muy alta, dado que puede aparecer en formas usadísimas al comunicarse en español (morfemas de verbo y morfemas de plural). (Santiago, 2016:145).

En relación con la aparición explícita de explicaciones en los manuales acerca de estos fenómenos, los ejemplos son escasos y no aparecen en los mismos niveles, tal y como se observará en las siguientes muestras de los manuales *Protagonistas A2, guía didáctica, Ven 2 y Es español 1*, libro del profesor:

¹⁶ Ver cuadro páginas 15-17.

OBJETIVO Comprensión oral global

Sugerencia: Llame la atención a sus alumnos sobre la variedad del español rioplatense y sus coincidencias con el español de Canarias (ya visto en la Unidad 5): el seseo y la aspiración -s en posición final. (Melero, 2010:93).

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

- Escucha a estas personas hispanoamericanas hablando.
- Observa diferencias entre el español de España y el de Latinoamérica:
- En el español de Latinoamérica, la /θ/ no se pronuncia nunca, siempre es /s/.
- La *ll* se pronuncia como *y*.
- La *s* final de sílaba (o de palabra) se pierde.
- La /x/ es más suave.

Pero, sobre todo, lo que cambia es la entonación, tan distinta de la española. (Castro *et al.*, 2000:149).

Estas primeras actividades son un primer contacto con la pronunciación. Indique que *ñ* es una letra que sólo existe en la lengua española; *h* no tiene sonido, *v* suena igual que *b*; *ll* tiene un sonido propio; *gu* y *ga* suenan igual; *r* tiene dos sonidos en Rodríguez y García; *c* tiene un sonido propio en gran parte de España; y *j* tiene en casi toda España un sonido fuerte diferente al de Hispanoamérica. (Gómez, Borrego y Alcoba, 2001:29).

En el primer ejemplo, son muy adecuadas las sugerencias que se incluyen en la guía didáctica dirigida al docente, ya que relaciona distintas variedades y contenidos ya vistos, lo que facilita la comprensión y conocimiento de las muestras de las variedades periféricas que se están presentando. Por el contrario, vemos que en el manual *Ven 2*, citado en segundo lugar, no se explican bien los fenómenos, ya que no necesariamente se pierde la -s final de sílaba, como hemos señalado anteriormente, ni los rasgos que enumera son exclusivos del español en América, ni son generalizados, puesto que existen también variedades conservadoras en Hispanoamérica. Lo mismo ocurre con el ejemplo del manual *Es Español 1*, en que se determina como general la aspiración de /x/ en toda Hispanoamérica¹⁷.

– Rasgos gramaticales

En el nivel gramatical es en el que menor variación se puede observar en español, puesto que la lengua mantiene una unidad bastante sólida en este plano. Sin embargo, como ya se han enumerado anteriormente, existen algunas diferencias reseñables.

¹⁷ También llama la atención en este ejemplo el que se tome la pronunciación diferenciada de /ɲ/ como parte del modelo, puesto que la tendencia mayoritaria en los manuales, así como la distribución más amplia de su realización, es la yeísta.

Tomaremos como muestras de ello las formas de tratamiento, es decir, el voseo y el uso exclusivo de *ustedes* para la segunda persona del plural, y las diferencias de contraste entre el pretérito perfecto simple (PPS) y el pretérito perfecto compuesto (PPC).

- Voseo

Según los datos aportados por Santiago (2016:145), el voseo es una opción muy minoritaria en las muestras orales. Del mismo modo, los ejemplos encontrados en los manuales analizados son bastante escasos y muy pocos lo acompañan de su paradigma verbal correspondiente. En el manual *Eco I*, no obstante, encontramos un ejercicio en que se presentan los distintos sistemas pronominales junto con los paradigmas verbales correspondientes y se solicita al alumno clasificar distintas oraciones según su grado de formalidad, lo cual permite trabajar la comprensión de estos rasgos de variedades periféricas, para poder interpretarlos de manera correcta:

2. Observa

TÚ - VOS - USTED

Tú: informal Usted: formal

Vos = Tú en Argentina, Uruguay y Paraguay y otros países de América Latina

Ustedes: plural de TÚ, VOS y USTED en América Latina

Los verbos usados con VOS cambian en el presente. Escucha y repite.

Tú eres/ Vos sos

Tú hablas/ Vos hablás

Tú comprendes/ Vos comprendés

Tú escribes/ Vos escribís

Clasifica las frases en el cuadro

1. ¿Vos hablás inglés?
2. ¿Puede usted escribirlo?
3. ¿Hablas español?
4. ¿Cómo te llamas?
5. ¿Puedes repetir, por favor?
6. ¿Me entiendes?
7. ¿Sos español?

Formal	Informal	
En España y en Argentina	En España	En Argentina

(González y Romero, 2004:30).

- *Ustedes*

A pesar de que, al igual que sucede con la distinción fonemática /s/ y /θ/, el uso del pronombre *vosotros* y su correspondiente paradigma verbal y pronominal se reduce a la norma peninsular española, donde tampoco está totalmente generalizada, es

frecuentemente el único modelo presentado. Así Santiago (2016:145) solo ha documentado un ejemplo entre las muestras escritas de los manuales estudiados y ninguna en las orales.

Por el contrario, por lo que hemos observado sí suele aparecer alguna explicación al respecto en los manuales, como en el ejercicio citado anteriormente para el voseo o en este ejemplo del *Nuevo Español 2000, Elemental*, aunque esta aclaración hubiese sido más precisa si se hubiera añadido en la distribución del fenómeno el área de Andalucía occidental, en vez de unos puntos suspensivos: «La forma *vosotros/as* del tratamiento informal apenas se utiliza en América, en Canarias... En su lugar, se utiliza siempre *ustedes*» (Sánchez Lobato, 2007:14).

- Contraste entre el PPC y PPS

Existen distintos sistemas de contraste entre estos dos tiempos verbales: el tempoaspectual, el aspectual y la neutralización de los tiempos, que se corresponde con el uso exclusivo del PPS. Una de las diferencias principales entre los dos primeros sistemas es el uso en el sistema tempoaspectual del PPC para relatar una acción acaba en un momento cercano al presente, situación en que el sistema aspectual prefiere el PPS, puesto que el rasgo perfectivo –acción acabada– es predominante. Según Santiago (2016:145-146), en las muestras, tanto orales como escritas, de los manuales analizados, no ha hallado ningún ejemplo en que se utilice el PPS para este uso, el cual es mayoritario en las variedades americanas.

Por el contrario, sí hemos encontrado algún ejemplo en que se explique que existen ciertas diferencias de uso entre las variedades de España e Hispanoamérica, como en los manuales *Planeta 1*¹⁸ y *A fondo 2*:

El uso del Pretérito Perfecto y del Pretérito Indefinido en Hispanoamérica

En algunas regiones de España, así como en muchas regiones de Hispanoamérica, el Pretérito Indefinido y el Pretérito Perfecto son considerados equivalentes desde el punto de vista de su significado; por lo tanto, su uso es intercambiable. Inclusive, en algunos lugares de Hispanoamérica se prefiere el uso del Indefinido. Así pues, se encontrarán enunciados como los siguientes:

Esta tarde redacté el informe para la empresa.

María se ha separado hace tres años.

¹⁸ Hay que señalar que este ejercicio aparece en las extensiones finales que incluye una versión Mercosur, cuyo modelo predominante es la variedad rioplatense, por lo que no es de extrañar que sea de los pocos manuales que citen esta diferencia, especialmente en los niveles más bajos.

José se casó a comienzos de este año.

Hoy estuve muy ocupado, por eso no pude llamarte.

A continuación te proporcionamos una serie de textos extraídos de periódicos y noticias radiales hispanoamericanos. Corrige el uso del Pretérito Indefinido y del Pretérito Compuesto de los verbos subrayados, de acuerdo con la diferenciación que has aprendido en la página 121 del libro. (Cerrolaza, Cerrolaza y Llovet, 2006:150).

A PESAR DE ESTE EJERCICIO RECUERDA QUE:

- No hay un solo “español de América”.
- No hay un solo “español de España”.
- Algunos usos gramaticales están muy extendidos en América, pero también en algunas zonas de España (por ejemplo, el mayor uso del pretérito indefinido -estuve- en lugar del perfecto -he estado- es propio de América pero también del norte de España). (Coronado, García y Zarzalejos, 2004:36).

De estas dos opciones nos parece bastante inadecuada la primera de ellas, puesto que, por un lado, trata la distinción como un hecho aleatorio, lo que, como se ha detallado al principio de este epígrafe, no tiene fundamento y, por otro lado, no es recomendable solicitar al alumno que corrija textos de prensa de estas variedades como si fuesen incorrectos, ya que promueve la idea de que solo el estándar de España es correcto. En cambio, en el modelo propuesto por el manual *A fondo*, aunque podría precisar aún más en qué consisten estas diferencias y proponer ejemplos reales, muestra una visión más igualitaria respecto al prestigio y validez de estas realizaciones.

– Rasgos léxicos

Recordando la cita de Gómez y Andión (1998:125) de la página 38, el plano léxico ha sido tradicionalmente el más y mejor atendido en cuanto a la variación. De este modo, Santiago (2016:146) señala que, aunque tanto los españolismos como americanismos están presentes en todos los métodos consultados, solo en los manuales en que hay cierta preferencia por la atención a la diversidad se incluyen voces del español de América, aunque no necesariamente aparecen sus equivalentes en otras variedades como la castellana, lo que facilitaría la comprensión de estas nuevas unidades. Por otra parte, indica que la preferencia en el registro escrito es el empleo de un léxico bastante neutro e internacional.

En cuanto a la manera en que se presenta la variación léxica, se han seleccionado dos ejemplos que presentan el vocabulario de una misma noción específica, contrastando el léxico de una y otra variedad. Para ello se toma generalmente como base el léxico del español de España –no así en estos ejemplos– y a veces se limita a la presentación del

léxico relacionado con aspectos culturales, por lo que en muchos casos se corresponderán más con contenidos culturales, que con contenidos lingüísticos:

Mundo latino: El agromercado cubano
OBJETIVO

En esta unidad del tema elegido se relaciona también con el de la unidad a partir del agromercado cubano. Los alumnos pueden aprender sobre esta realidad social a partir de un breve texto, donde también se presenta léxico de América Latina referido a algunos productos de alimentación, como las papayas, las yucas, los frijoles o las papas. El objetivo es que vean que hay términos diversos en América Latina para conceptos de alimentación comunes, como es el caso de las patatas o los frijoles. (Cuadrado *et al.*, 2011:72).

camión (México)
ómnibus (Argentina, Perú, Uruguay)
guagua (España: Canarias; Antillas: Cuba)
carro (Hispanoamérica)
auto (España e Hispanoamérica)
coche (España)
(Sánchez, 2005:9).

Esta manera de presentar el léxico parece la más adecuada, ya que no solo pertenece a una misma noción específica (alimentación y medios de transporte, respectivamente) sino que además en ambos casos se refiere a conceptos generales que encontramos en todas las variedades. Por otra parte, consideramos que el último ejemplo representa una manera muy equitativa de presentar las distintas variedades, lo que podría permitir incluso cierta flexibilidad a la hora de elegir un modelo como variedad preferente. Este modelo es muy similar al que defiende Soler (2008:131-132) y que luego detallaremos a la hora de defender un modelo de evaluación que recoja la variación:

Pero hay otras formas de presentar el vocabulario sin tener que basarnos necesariamente en una variedad concreta de la lengua desde la que llegar a otra. Según nuestra opinión, creemos que es mucho más rentable pedagógicamente recurrir a imágenes que representen el significado de una palabra y desde las cuales se puedan aprender diferentes significantes, sin privilegiar ninguna variedad en particular.

– Rasgos pragmático-discursivos

Por último, hemos decidido hacer una breve anotación acerca de la variación del uso de las formas de tratamiento a un lado y otro del Atlántico, como parte de los

contenidos pragmático-discursivos, cuya presencia en los manuales de metodología comunicativa resulta imprescindible.

- Tuteo y ustedeo

Como ya se ha comentado en este trabajo, también se observan tendencias distintas en cuanto al uso de uno u otro pronombre, entre el español de España y el de América. Así, mientras *tú* es la forma más empleada en España, incluso en algunas situaciones formales, *ustedes* tiene un ámbito más amplio en América, teniendo cabida incluso en el terreno familiar. Según Santiago (2016:146), el modelo empleado en los manuales de español es siempre el peninsular para este caso. Sin embargo, sí hemos hallado algunos ejemplos en que se explicitan estas diferencias, como en la guía didáctica de *Redes, nivel 1*.

En España es muy frecuente el uso de *tú*, pero en algunos ámbitos se impone el registro formal (personas desconocidas, jerarquías, personas mayores, autoridad). En Hispanoamérica está muy extendido el uso de *usted*, *ustedes* para todo tipo de situaciones y, en algunas zonas (Argentina), se usan *vos*, *ustedes* como segundas personas. (García y Quiñones, 2002:8).

– Conclusión

Aunque sí encontramos explicaciones más o menos acertadas en cuanto a los fenómenos de variación, especialmente en los libros de profesores o guías didácticas, aún resulta necesaria la mayor presencia de distintos modelos de lengua. Así pues, el modelo preferente único en los manuales publicados en España es el estándar centro-peninsular. Este modelo, sin embargo, debería, al menos, presentar más alternativas que se adapten a las necesidades específicas del alumnado, especialmente si se tiene en cuenta que las editoriales españolas son las que distribuyen la mayor parte de manuales, tanto en España como en centros internacionales. Por lo tanto, compartimos la idea de Santiago (2016:148) de que «este tipo de publicaciones solo podrán ser adecuadas cuando el modelo de lengua propuesta tenga como eje el modelo castellano, no así en otras circunstancias».

Por otro lado, en cuanto a las muestras de variedades periféricas, aunque cada vez su aparición es más frecuente, aún es necesaria su mayor inclusión; todavía se echan en

falta más muestras orales, explicaciones sobre variación más precisas o la presentación del léxico divergente de una manera más sistemática y homogénea.

3.2.4.2 *Manuales de español de América*

Los manuales seleccionados para desarrollar esta sección son *Español para extranjeros. Nivel básico*, publicado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), *Aula del Sur 1* y *Aula Latina 1* de la editorial Difusión, y *Prisma Latinoamericano, A1* de la editorial Edinumen. El primero de estos manuales tiene como destinatario principal el alumnado extranjero de la UPTC, mientras que el resto están dirigidos a un aprendiente de español sin necesidades tan específicas, sin embargo, no hemos hallado demasiadas diferencias a este respecto. El nivel escogido para este análisis ha sido el A1, puesto que en este nivel aparecen muchos de los rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos vistos hasta el momento.

– *Español para extranjeros, nivel básico*

La variedad preferente de este manual es la colombiana y es la única empleada en los audios que acompañan a este manual, por lo que en el plano fonético es un modelo seseante, yeísta y la realización de /x/ es la aspirada. Tanto los audios, locutados de manera bastante artificial, como la mayoría de los textos, no son muestras reales. No obstante, algunos de los textos sí han sido tomados de recortes de prensa, todos ellos de Colombia¹⁹.

Sin embargo, esta coherencia del modelo en los audios no es extrapolable al manual; por un lado, a la hora de presentar el paradigma verbal, incluye *vosotros*, que no forma parte de esta variedad, aunque luego no aparece ni en los ejercicios ni en las muestras escritas y orales. En cambio, no hay ninguna explicación acerca del voseo, presente en algunas zonas de Colombia, lo que quizás se deba al hecho de que no pertenezca al estándar nacional y que carezca de prestigio. Por otro lado, en relación con las formas de tratamiento, su uso demuestra un empleo más amplio de *usted* o, lo que es lo mismo, del *ustedeo*. Un ejemplo de ello es este diálogo entre dos compañeros de

¹⁹ Estos textos, sin embargo, son demasiado complejos para el nivel, por lo que necesitarían ser adaptados.

universidad, es decir, en un contexto de simetría entre los interlocutores, en el que se tratan de *usted*:

Escuche la conversación telefónica

Santiago: Hola, Carolina, ¿cómo está?

Carolina: Bien.

Santiago: ¿Qué clases tiene mañana?

Carolina: Mañana martes tengo: Francés II, Competencias Comunicativas y Proyecto Pedagógico.

Santiago: Acuérdesse de que tenemos la conferencia sobre Competencias Comunicativas. (Velandia, Ussa y Waked, 2008:20).

Por último, el léxico usado es en ocasiones excesivamente localista, como las voces *arequipe* (p.28), ‘dulce de leche’, *ruana* (p.88), ‘capote’ o *canotaje* (p.96), ‘piragüismo’ o términos con un cambio de significado propio diferente del resto de variedades, como *almacenes* (p.84) por ‘tienda’.

En cambio, la mayor parte del vocabulario pertenece al léxico general o más difundido en América: términos como *celular* (p.33), *mesero* (p.35), *plata* (p.53), *tiquete* (p.53), *papa* (p.70) o *balompié* (p.96); usos distintos de preposiciones, como en *en la mañana* (p.74) en vez de *por la mañana*; cambios de significado como *socializar* (p.24) por *charlar* o *conversar*, o *dramatizar* (p.66) por *interpretar* o *representar*; distinta construcción argumental, como el uso transitivo de *colaborar*, *colaborarte*²⁰ (p.51), y distintos usos estilísticos, como el empleo de la palabra *papá* (p.44) en un contexto formal, término cuya connotación en España es infantil.

En resumen, teniendo en cuenta que este manual está dirigido a un tipo de estudiante con unas necesidades bastante específicas, no es reprochable el hecho de que la modalidad preferente sea el modelo predominante. Sin embargo, creemos que los usos localistas y la falta de muestras de otras variedades pueden limitar demasiado la competencia comunicativa del alumnado.

– *Aula Latina I*

El modelo preferente en este manual es el mexicano, lo que se refleja principalmente en el léxico –*platillo* (p.27), ‘plato’, *estampillas* (p.12), ‘sellos’, *piocha*

²⁰ Aunque el uso de las preposiciones o la estructura argumental pertenecería a las diferencias sintácticas se han incluido este ejemplo en el apartado sobre léxico porque tiene repercusiones en el vocabulario y sus usos.

(p.45), ‘perilla’, *aguas frescas* (p.59), un tipo de batido mexicano, *capturista* (p.91), ‘programador’, *rostizado* (p.59), ‘asado’ o *gis* (p.95) ‘tiza’– y en las muestras de audio, principalmente pertenecientes a esta variedad. Sin embargo, también encontramos muestras de otras variedades, como la española o la argentina, en los audios. En ellos se puede escuchar ejemplos en el plano fonético de distintas realizaciones de /x/ y /s/ implosiva, y, en el plano gramatical, el voseo rioplatense.

El modelo fonético que se imponen es seseante, yeísta y con la realización tensa de /x/, tal y como se aprecia tanto en la presentación del abecedario, como en el apéndice gramatical del final, en que se detallan otras pronunciaciones, como la distinción /s/ y /θ/.

En cuanto a las formas de tratamientos, aparece *vosotros* en todos los paradigmas verbales, lo que no concuerda con el modelo preferente. No obstante, para compensar esta deficiencia, explica en el apéndice gramatical el uso extendido del *ustedes* en América y el voseo rioplatense.

Por último, como ya se ha dicho, el léxico presenta ciertas características mexicanas, aunque este tipo de términos más localistas no son los predominantes. La mayor parte de voces pertenecen al léxico común de la lengua o, en algunos casos, del español general de América: *brasier* (p.35), ‘sujetador’, *lentes de sol* (p.35), ‘gafas de sol’, *papas* (p.60), ‘patatas’, *pizarrón* (p.95), ‘pizarra’ o ‘encerado’, *computadora* (p.95), ‘ordenador’, etc.

Este manual presenta un modelo bastante fiel a la variedad preferente a la vez que capacita al alumno para comprender otras variedades, especialmente en la elección de un léxico común y general. Aun así, sería conveniente ampliar las muestras de otras variedades en los audios, ya que son bastante escasas, y que estas fuesen al menos grabadas por hablantes nativos de las distintas modalidades, puesto que no es conveniente la impostación de acentos y modos de habla.

– *Aula del Sur 1*

Este manual y *Aula latina* son adaptaciones a los modelos argentinos y mexicano, respectivamente, del manual *Aula* de la misma editorial, cuyo modelo es el español septentrional. Es por ello por lo que existen muchas similitudes entre estos dos métodos. No obstante, no se ha tenido acceso a los audios de este manual, por lo que no ha sido posible su contraste con los de *Aula Latina*, aunque, según se indica en la página web de

la editorial «El voseo, el tuteo, las variedades fonéticas, gramaticales y léxicas de la región se trabajan tanto en el libro como en el audio que lo acompaña»²¹.

El modelo de pronunciación es idéntico al de *Aula Latina*, con el añadido de la articulación rehilada del fonema /y/:

La *LL* tiene diferentes pronunciaciones según las regiones. Casi todos los hablantes de español la producen de manera semejante a la *y* de *you* en inglés. En la región del Río de la Plata se pronuncia como [sh]. (Corpas *et al.*, 2009:124).

No ocurre lo mismo con el paradigma pronominal; en este caso, en todas las ocasiones en que se ofrece una tabla con la morfología verbal aparecen alternando las forma tuteantes con las voseantes y no aparece *vosotros* salvo en las explicaciones añadidas al apéndice gramatical. Es, por lo tanto, consecuente con el modelo preferente seleccionado, dejando las explicaciones sobre otras variedades en un segundo término y empleando el modelo voseante incluso en los enunciados de las actividades.

De manera similar sucede con el léxico, ya que, mientras en *Aula Latina* tendía al empleo de un léxico bastante general, en este caso predomina el vocabulario argentino: *subte* (p.11), ‘metro’, *remeras* (p.35), ‘camisetas’, *pulóver* (p.35), ‘suéter’, *toallón* (p.35), ‘toalla’, *bombacha* (p.35), ‘braga’, *bife* (p.59), ‘bistec’, *colectivo* (p.66) ‘autobús’, etc. No obstante, nos resulta más adecuada la selección de un léxico más general a la manera de *Aula Latina*.

– *Prisma Latinoamericano, A1*

Este último manual ha sido escogido no tanto por su modelo preferente, el mexicano, sino por la manera de presentar la variación. En él aparecen siempre anotadas las alternativas fonéticas, gramaticales y léxicas de las variedades española y argentina. De esta manera, el verbo *ser* se presenta de la siguiente manera:

Yo	soy	Nosotros/as	somos
Tú	eres*	Ustedes	son*
Él/Ella/Usted	es	Ellos/Ellas/Ustedes	son

*Argentina: vos sos
(Equipo Prisma, 2011:14).

*España: vosotros/as sois

²¹ (<https://vocesdelsur.wordpress.com/2016/01/14/auladelsur1alumno/>, consultado el día 11/07/2016).

Igualmente, aparece anotado todo el vocabulario divergente:

Chino* Argentina: *enrulado* / España: *rizado*
(Equipo Prisma, 2011:43).

En los audios, aparecen muestras de muchas variedades: español de México, Uruguay, Argentina, Colombia, Nicaragua, España, Perú,... y se reconocen rasgos como la realización aspirada de /-s/ en posición implosiva, el fonema /θ/ o la /r/ asibilada. No obstante, en el caso del español de España y Argentina se puede apreciar que estas grabaciones no solo no son reales sino que están locutadas por hablantes de otra variedad impostando el acento y la fonética del español peninsular y rioplatense.

En definitiva, la manera de presentar la variación en este manual parece la más adecuada, ya que permite ampliar enormemente la competencia comunicativa del alumno, puesto que permite acceder a través de rasgos con una distribución geográfica muy amplia, a la comprensión de la mayor parte de hispanohablantes del mundo. Asimismo, permite la adaptación de este manual a otros modelos, como el argentino o el español, ya que las diferencias están perfectamente anotadas. Sin embargo, los audios de estas muestras no son lo suficientemente abundantes y, como se ha anotado anteriormente, debería ser grabaciones de hablantes nativos de estas variedades.

3.2.4.3 *Manuales digitales*

La irrupción en el mercado del libro digital es hoy en día una realidad ineludible y no lo es menos en el sector de la enseñanza de lenguas. Tanto es así, que son pocas las editoriales que no ofertan ya material digital o, directamente, sus manuales digitalizados junto a sus manuales impresos. Los manuales digitales y las plataformas virtuales como “Moodle” comienzan a tener un papel fundamental en una sociedad en la que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) no solo forman parte de nuestra vida diaria, sino que han cambiado nuestra manera de interactuar y, por tanto, de aprender y de enseñar.

Pero la pregunta que se nos plantea para este trabajo es, ¿en qué medida pueden estas herramientas ayudar a la inclusión de la variación en los programas de ELE? La flexibilidad que ofrece el medio digital para la edición propia de contenidos es fundamental. Ventajas como poder adaptarse a las necesidades de cada alumno, añadir

materiales reales y contenidos multimedia son solo algunas de las posibilidades que permiten.

Un ejemplo de ello lo observamos en la versión demo de ELEteca 4.0, de Edinumen en la que se ofrecen dos cursos: *Hablamos*, dirigido a adultos, y *¡Hola, amigos!*, un curso para niños desarrollado por el Instituto Cervantes. Ambos cursos se presentan con un vídeo por unidad que ayuda al alumno a completar una serie de ejercicios interactivos y contextualizados gracias al vídeo, en que se trabajan distintos contenidos y destrezas y se representan distintas variedades geográficas de español.

Otro ejemplo de ello es la versión digital del manual *ELE Actual*, cuyas posibilidades al respecto, según nos informan en una encuesta Marlene Díaz (Editora TIC, SM) y Pilar García (Coordinadora editorial, SM)²² son las siguientes:

La versión digital de ELE Actual, permite al profesor añadir actividades con unas plantillas ya hechas. Si quisiese adaptar el material para enseñar otra variedad lingüística diferente a la que se ofrece en el manual o ampliar información al respecto, ¿dispondría de alguna herramienta?

Actualmente el profesor dispone de un software que le permite realizar todas las actividades que considere oportunas, y proporcionársela a sus alumnos.

Si emplea plataformas *moodle*, hay herramientas para hacer exámenes o incluir contenido, pero no es un generador de actividades como tal, sino que tiene la libertad de añadir el contenido que crea conveniente sin tener que realizarlo a través de un generador de contenidos estático.

Ahora bien, el modelo de lengua de este manual es claramente el español septentrional; presenta el paradigma verbal con las formas correspondientes de *vosotros* y en los ejercicios de deletreo solo se muestra la variante distinguidora /s/ y /θ/. En cambio, sí aparecen muestras de otras variantes en los audios, los cuales se basan principalmente en variaciones de acento y en escasos ejemplos de seseo. No obstante, la mayor parte de los audios pertenecen a muestras de hablantes de español septentrional.

Pese a las posibilidades que ofrece de añadir material personalizado que represente distintas variedades, no deja de ser necesario que el apéndice gramatical que se adjunta al manual digital añada alguna referencia sobre variación geográfica. De esta manera, se detallan los alófonos posibles para la grafía <x> según sea su posición en la sílaba, pero solo se da como fonema único /θ/ y no /s/ para la letra <z>:

X, x equis /ks/, /s/ taxi, extranjero
Z, z zeta / θ/ plaza
(Borobio y Palencia, 2012:141).

²² Entrevista de elaboración propia para un trabajo de una asignatura de máster.

Por lo tanto, pese a que el modelo mayoritario que se ofrece sigue siendo el español peninsular, la oportunidad de construir un método a medida que satisfaga las necesidades del alumno y que contemple el mayor número de muestras reales de habla de todas las variedades, para así fomentar la mejor competencia comunicativa, comienza a ser cada día más sencillo. Así pues, la propuesta de Santiago (2016:149) acerca de la creación de distintos métodos según el modelo que se quiera emplear es, gracias a las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías hoy en día, no solo realizable sino indispensable.

3.3 Los modelos periféricos

En los apartados anteriores ya hemos dejado claros cuáles son los criterios y factores que motivan la elección de un modelo de lengua como preferente en el programa de un curso de español para extranjeros. De este modo, la enseñanza en un contexto homosiglótico o las necesidades inmediatas de un alumno que se va a enfrentar a una variedad determinada son criterios altamente vinculantes a un modelo de lengua concreto e, igualmente, se ha legitimado la enseñanza de cualquier variedad en un entorno heterosiglótico siempre y cuando cumpla con los requisitos de los aprendientes. Ahora bien, ¿cuál es la función de los modelos periféricos?

Según el informe anual publicado por el Instituto Cervantes sobre el estado de la lengua española:

El español es una lengua que hoy hablan casi 567 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con más de 472 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional. (Fernández Vítors, 2016:5).

Si a este enorme número de hablantes nativos repartidos entre 21 países hispanos y al hecho de ser el segundo idioma de comunicación internacional le sumamos la trascendencia de la lengua en los medios de comunicación de masas, las redes y la globalización mundial, es altamente previsible que el alumno, sea cual sea su entorno de aprendizaje, tenga que comunicarse con hispanohablantes de muy distinta procedencia y con variedades de lengua muy diversas.

Como se ha defendido anteriormente, el español, pese a su gran distribución, goza de una notable unidad, lo que permite la comunicación entre cualquier hispanohablante del mundo. Sin embargo, ¿cómo interpreta un nativo las diferencias detalladas en los

apartados anteriores? Un hablante nativo, por norma general, es capaz de reconocer e interpretar los rasgos que difieren de su propio sistema. De esta manera, un hablante con una pronunciación conservadora, reconoce y comprende a un hablante cuyos rasgos fonéticos son innovadores (aspiración, asimilación o elisión de /s/ en posición implosiva, neutralización de /l/ y /r/ a final de la sílaba, aspiración del fonema /x/, etc.) y un uruguayo, por ejemplo, que emplea el *vos* como forma de tratamiento familiar e informal no tendrá ningún problema para entender a un español que lo trate de *tú* ni a un colombiano, que, pese a ser un compañero de clase, prefiera tratarlo de *usted*. En el plano léxico es quizás donde puedan darse más escollos para la intercomprensión, aunque no hay que olvidar que en una interacción tanto el hablante como el oyente poseerán estrategias para completar la información, como preguntar directamente por lo que no se ha comprendido o mediante la deducción por el contexto.

En resumen, un hablante nativo es capaz de comprender mucho más de lo que utiliza en su producción lingüística, lo que le permite entender sin grandes dificultades a un hablante de distinta variedad y, en aquellas circunstancias en que su conocimiento sea más limitado, siempre recurrirá a recursos y estrategias que le permitan reconstruir e interpretar correctamente el mensaje. Es por ello por lo que una de las finalidades de la enseñanza de la lengua será dotar al alumno de los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las destrezas necesarias para conseguir que sea capaz de comprender e interpretar rasgos ajenos a su expresión lingüística:

[...] lo que sí poseemos los hablantes nativos es la capacidad de reestructurar un código diferente a través de nuestra nómina pasiva en la que almacenamos términos, expresiones o fórmulas típicas de otros dialectos pero a las que hemos estado expuestos por una serie de motivos varias veces a lo largo de nuestra vida.

Así, si tomamos como modelo el comportamiento de los propios hablantes nativos de español, podemos pedir a nuestros alumnos que interpreten o reestructuren muestras de lengua de diferentes variedades del español, pero habrá que poner más atención, si queremos que también las produzcan, ya sea por escrito u oralmente. (Soler, 2008:130).

El conocimiento pasivo de las variedades periféricas, por consiguiente, es indispensable para el desarrollo de una competencia comunicativa amplia, que permita al alumno la comunicación no solo con aquellos hablantes de la variedad preferente eje de su programa de estudios, sino con cualquiera del mundo hispanohablante. Ahora bien, volviendo a las capacidades de un hablante nativo, el conocimiento pasivo de otras variedades no solo le permite comunicarse de manera eficiente, sino que además le

proporcionan la habilidad de inferir datos acerca de la identidad del hablante. Este aspecto se incluye en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* en el apartado de la competencia sociolingüística de la siguiente manera:

La competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, por ejemplo:

- La clase social.
- La procedencia regional.
- El origen nacional.
- El grupo étnico.
- El grupo profesional.

Dichos marcadores comprenden:

- *Léxico*; por ejemplo: la palabra «miaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo.
- *Gramática*; por ejemplo: la expresión jergal «currarse algo» para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo.
- *Fonología*; por ejemplo: la voz andaluza «quillo», por «chiquillo».
- *Características vocales (ritmo, volumen, etc.)*.
- *Paralingüística*.
- *Lenguaje corporal*.

Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local, y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo. El reconocimiento de dichos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales (véase la sección 5.1.2.2). Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia. (Consejo de Europa, 2002:118).

La lengua española, como citamos al principio de este apartado, es un código empleado por una gran diversidad de comunidades, repartidas en diferentes naciones y con características culturales propias. El conocimiento de sus particularidades sociolingüísticas y culturales, por lo tanto, debe estar incluido en cualquier programa de español, puesto que el conocimiento de la lengua no se limita a la suma de su fonética, gramática y léxico, sino que en él debe estar incluido todo el constructo sociocultural que interviene en la comunicación. Así, las distintas variedades del español tienen un papel fundamental, ya que se corresponden con la conformación de diferentes identidades, formas de vida o, lo que es lo mismo, con diferentes culturas, con las que el aprendiente deberá familiarizarse a medida que profundiza en todas las dimensiones del idioma.

Todas estas ideas nos obligan, tanto como aprendientes, como docentes de una lengua extranjera a tener una visión más amplia de la realidad lingüística que se está aprendiendo

y enseñando, evitando el etnocentrismo que puede promover la enseñanza de una variedad determinada por su prestigio. Sobre ello Cedeira y Vicente (2009) y Vázquez (2008) citados por Andión (2013:163), afirman que:

[...] tanto el profesor como el aprendiz de español L/LE se ven afectados por el 'etnocentrismo':

«Los conceptos de variante dialectal y norma están íntimamente relacionados con el etnocentrismo. Esta noción también condiciona el acercamiento a la riqueza cultural del español, pues es un elemento clave para legitimar el prestigio lingüístico de una variante dialectal. Tanto el profesor como el alumno E/LE, poseen una mirada etnocéntrica que influye en la percepción del objeto de estudio que es la lengua» (Cedeira y Vicente, 2009: 363).

Suele ser común [...] que los hablantes de la norma considerada prestigiosa sean los mismos que tiendan a imponerla como estándar. Tendencia que Vázquez (2008) considera lógica porque hablar significa subrayar la propia identidad.

Esta última idea se relaciona estrechamente con una de las competencias generales que incluye el *MCER*, la competencia existencial:

La competencia existencial (saber ser), véase la sección 5.1.3, se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados. [...]

Como se ha señalado con frecuencia, las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura. (Consejo de Europa, 2002:12).

Por lo tanto, la enseñanza de variedades periféricas, además de proporcionar al alumno una mejora de su competencia comunicativa y, dentro de ella, de su competencia sociolingüística, es además necesaria para el buen entendimiento de la cultura –o culturas– a la que da acceso el conocimiento de la nueva lengua, puesto que este saber es una herramienta indispensable para combatir los prejuicios sobre la diversidad de rasgos sociolingüísticos y, por consiguiente, de los hablantes que los emplean, lo que le permitirá mantener una buena interrelación con cualquier hablante nativo.

En los siguientes apartados trataremos de definir la manera en que se han de abordar estos contenidos en el programa. Para ello, tendrán un interés fundamental el *input* al que se someterá al alumno y la secuenciación de contenidos mediante los niveles propuestos por el *MCER* y empleados por el *PCIC*.

3.3.1 Input

El *Diccionario de términos clave* del IC define *input* de la siguiente forma:

Con el término *aducto*, conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso. (Atienza *et al.* 2008: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm).

Es decir, como *input* entendemos tanto las muestras aportadas por los materiales utilizados en el aula como las experiencias comunicativas que tiene el alumno, entre las que se cuentan las interacciones con hablantes de la lengua que se está aprendiendo, cuyo máximo exponente será el profesor de español. Flórez (2000:314) añade a ello que:

Teniendo en cuenta que el profesor es la fuente de las experiencias comunicativas, la variante del castellano que éste maneje será el castellano que el estudiante “adquiera” y “aprenda” y que utilice al comunicarse con otros. Sin embargo, para que el estudiante pueda tener una competencia comunicativa que le permita funcionar lingüísticamente entre las diversas variantes del castellano, es necesario proporcionarle la oportunidad de “adquirir” y “aprender” las variaciones que impidan la comunicación, como dijimos antes.

Como ya explicamos al detallar el criterio del profesor, no necesariamente la variedad preferente, que atenderá principalmente a las necesidades específicas del alumno, y la del profesor deben coincidir, por lo que, aunque coincidimos con Flórez en que este será uno de los *input* principales que recibirá el aprendiente, este no tiene por qué ser el del modelo de enseñanza. Ahora bien, coincidan o no la variedad preferente y la propia del profesor, estamos totalmente de acuerdo en que para poseer una competencia comunicativa que le permita expresarse y comprender las distintas variedades del español, hay que dotar al alumno de las herramientas suficientes que le permitan adquirir y aprender estas variaciones.

Flórez (2000:134) añade que hay que:

[...] proporcionarle al estudiante estas variaciones como “*input* comunicativo”, para que por lo menos las comprenda cuando entre en comunicación con los hablantes nativos de las mismas, aunque no vaya a usarlas activamente al interactuar con ellos, al igual que hace un hablante nativo cuando entra en contacto con hablantes de otros registros.

[...] la forma más efectiva de darles este “*input* comunicativo” de las variaciones, es a través de actividades orientadas a la “adquisición”, en donde las variantes

aparezcan en contextos comunicativos reales y en donde el estudiante se concentre en el mensaje expresado con ellas durante la comunicación.

Esta misma recomendación de ofrecer un *input* real o verosímil está igualmente recogida en el *PCIC*:

Para la demostración de los rasgos de las variedades deben utilizarse muestras reales de lengua oral y/o escrita –o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística– y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto. Su presencia debe responder a una proporción adecuada en relación con las muestras del modelo de la variedad que se describe y el incremento de dominio de la lengua que se supone con el nivel de estudio. Se recomienda a los docentes aprovechar, hasta donde sea posible, la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español para demostrar también la validez del modelo que se describe y enseña (común y neutro). (Instituto Cervantes, 2006, vol. I: 59).

Por otro lado, es importante destacar que esta premisa se corresponde con la metodología comunicativa imperante en la actualidad, en la que el modelo de lengua ha de estar fundamentado en el uso real. De este modo, para que el alumno adquiera la competencia comunicativa en una lengua no bastará con el conocimiento abstracto del conjunto de reglas lingüísticas, sino que tendrá que ser capaz de distinguir los contextos que condicionan la variación, tanto diatópica como diafásica. Por ello, será preciso para la enseñanza del español el contar con una gramática de uso y con un *input* fiel a la realidad comunicativa de la lengua, tanto oral como escrita.

No obstante, como se ha visto en el apartado acerca de los modelos de lengua en los manuales de español para extranjeros, estos no suelen contener muestras reales, es más, se ha observado algún ejemplo en que se impositan acentos y rasgos fonéticos en las muestras orales. En relación con ello, Santiago (2016:151) recomienda que los manuales abandonen el uso de muestras orales locutadas y empleen audios reales o teatralizados:

En el plano oral, las muestras deberían acercarse más a la teatralización que a la locución. Creemos que una ambientación por parte de quienes locutan y una puesta en el papel del personaje que interpretan, así como un asesoramiento sobre los rasgos que generalmente aparecen en un registro formal e informal, ayudarían mucho a la hora de realizar producciones lo más fieles a un registro determinado.

En definitiva, el *input* debe aportar la suficiente información para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa en todas sus dimensiones: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la pragmática. Para ello tendrá que basarse en el uso real de la lengua y ser lo más variado posible en cuanto a variación diatópica y

diafásica, es decir, debe incluir textos de distinta procedencia y pertenecientes a distintos estilos y registros. En cuanto a la norma diastrática, prevalecerá siempre la norma culta.

Para concluir este subapartado, sirva a modo de resumen la siguiente cita de Martín Peris (2001:123):

En cuanto discurso aportado, los textos son una selección y una muestra representativa de los diversos tipos de texto con los que el alumno entrará en contacto cuando se halle en situación de uso; en consecuencia, una enseñanza que responda a los supuestos metodológicos hoy más comúnmente aceptados (supuestos que se basan en la realización de actividades de uso de la lengua insertas en tareas de interacción y cooperación entre los alumnos, con atención tanto sobre el contenido como sobre la forma lingüística, y con el desarrollo de estrategias de conciencia lingüística y de autonomía en el aprendizaje), difícilmente podrá llevarse a cabo sometiendo los textos aportados al aula a una operación de filtrado o manipulándolos para que se acomoden a la progresión prevista en el programa. A mayor abundancia, y como también se ha señalado ya, el alumno estará en contacto (o, al menos, será muy deseable que lo esté) con una variedad de textos que, fuera de los límites del aula y de los materiales didácticos, le salen al encuentro (prensa, radio, televisión, internet, contacto con hablantes nativos, etc.), representando un constante aporte de caudal lingüístico impulsor de su aprendizaje.

3.3.2 Niveles

Unas de las mayores aportaciones que ha supuesto la publicación en 2001 del *MCER* es la división por niveles de las tareas comunicativas específicas que ha de alcanzar el aprendiente de una lengua extranjera. Esta división, consistente en tres niveles subdivididos en dos etapas, A1, A2, B1, B2, C1 y C2, ha servido, entre otros aspectos, para homogeneizar la certificación de los niveles de competencia en cualquier lengua, de tal forma que el poseedor de un certificado de B1 en inglés, por ejemplo, tenga la capacidad de realizar las mismas tareas lingüísticas en esa lengua que aquellos hablantes con el mismo nivel en español, polaco, italiano, etc.

El *PCIC* nace de la necesidad de concretar qué contenidos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y culturales se corresponden con cada uno de estos niveles en español. Así pues, en cuanto a los rasgos lingüísticos divergentes será esta obra la base para observar cuál ha de ser su clasificación por niveles. No obstante, también se tendrá presente que, tal y como se explica en el prólogo de esta obra, la variedad preferente será la centro-peninsular de España. Esto conlleva, por un lado, que en ocasiones será necesario añadir alguna adaptación para programas que presenten otro modelo preferente

y, por otro lado, que la nivelación de estos mismos rasgos en los contextos en que formen parte de las variedades periféricas también puede ser distinta.

– Variación en el nivel fonético-fonológico

Acerca de qué rasgos fonético-fonológicos divergentes han de ser aportados en la enseñanza de los niveles más bajos, García Fernández (2010:31) opina que:

Quizá en los niveles iniciales conviene centrarse en una sola variedad y evitar así dificultades en nuestros alumnos, pero en niveles más avanzados resultaría obligatorio especificar expresamente los principales rasgos del resto de las variedades. Y ello habría que hacerlo de manera comprensible, sin recurrir a una simbología fonética que resulta críptica para la mayoría de nuestros alumnos.

Sin embargo, aunque estamos totalmente de acuerdo en que la simbología fonética ha de ser evitada, puesto que el alumno no tiene por qué estar familiarizado con ella, no creemos necesario centrarnos exclusivamente en una sola variedad en los niveles iniciales. Basándonos en las necesidades del alumno y en el desarrollo de la competencia comunicativa, existirán ciertos rasgos lo suficientemente recursivos como para que el alumno se familiarice con ellos desde el principio, como el seseo o la aspiración, asimilación o elisión de /s/ implosiva, debido a las implicaciones que tiene esta pronunciación en la correcta interpretación de marcas morfológicas, como la de plural o la desinencia verbal de segunda persona de singular.

En cambio, coincidimos con Gómez y Andión (1998:129) en que sí deben existir ciertos requisitos para su selección:

1º deben ser perceptibles para el aprendiz, no se les exigirá un adiestramiento especial propio de filólogos; 2º, han de ser rentables para que merezca la adquisición pasiva –solo a nivel de reconocimiento– del aprendiz; y 3º, han de tener un área de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz.

Vistas estas aclaraciones, veamos cómo aparecen los rasgos fonéticos divergentes en el *PCIC*:

- Seseo, distinción /s/ y /θ/ y ceceo

Seseo y distinción:

Nivel: A1-A2, B1-B2 y C1-C2

- Consonantes interdentales: sonido de la «z»:
- Semejanza con el inglés «th» (think) pero más enérgica e interdental
- [Hispanoamérica y centro-sur de España] Seseo (Ausencia a nivel fonemático del elemento interdental fricativo sordo /θ/ y presencia en su lugar de /s/). Alcanza todas las regiones y niveles sociales. (Instituto Cervantes, 2006, vol. I:179; vol. II:143 y vol. III:141).

Ceceo:

Nivel: C1-C2

- Pronunciación de la «s»: [...]
- Ceceo (Instituto Cervantes, 2006, vol. III:143).

Mientras la distinción y el seseo se hallan adscritos al catálogo de rasgos fonemáticos desde el primer nivel, el ceceo solo aparece en los niveles avanzados del plan. Esta clasificación es muy conveniente, puesto que las realizaciones distinguidora y seseante son igual de prestigiosas y tienen una difusión alta, no así el ceceo, ya que carece de prestigio social. No obstante, si el aprendizaje se realiza en un contexto homosiglótico en que el ceceo es un rasgo frecuente, habrá que familiarizar al aprendiente para que sea capaz de interpretarlo desde el principio, aunque no será conveniente que adquiera este rasgo en su producción.

- Yeísmo, distinción /y/ y /ɲ/ y žeísmo

Yeísmo y distinción /y/ y /ɲ/:

Nivel: A1-A2

- Palatal central «y» / lateral palatal «ll»: yeísmo y neutralización *poyo* / *pollo*
- [Hispanoamérica] Yeísmo generalizado (ausencia a nivel fonemático del elemento palatal lateral sonoro «ll» y presencia en su lugar del palatal fricativo sonoro «y»)
- [Colombia (cordillera oriental de los Andes, Boyacá, El Cauca), Ecuador (Loja, Azuay, Cañar), Perú (excepto Lima), Bolivia (excepto Tarija), Paraguay, Chile (excepto Chiloé), Uruguay (partes), Argentina (Corrientes, Misiones, la Rioja, Santiago del Estero)]. Conservación de la distinción «y» - «ll» (Instituto Cervantes, 2006, vol. I:178).

Nivel: B1-B2

- Pronunciación de «y»
- [Hispanoamérica] Realizaciones del yeísmo hispanoamericano: [...] desaparece en posición intervocálica ga[í]na por gallina²³. (Instituto Cervantes, 2006, vol. II:146).

Nivel: C1-C2

- Pronunciación de la «ll»:
- Pronunciación sin yeísmo; similar al sonido de «gl» del italiano (gli agli). (Instituto Cervantes, 2006, vol. III:144).

Žeísmo:

Nivel: B1-B2

- Pronunciación de «y»
- [Hispanoamérica] Realizaciones del yeísmo hispanoamericano: fricativa palatal sonora; [ʃ] / [ʒ] fricativa, alveopalatal, sonora/sorda, tensa y estridente (rehilada), ca[ʃ]e / ca[ʒ]e por calle; [...]. (Instituto Cervantes, 2006, vol. II:146).

Nivel: C1-C2

- Pronunciación de la «y» africada o fricativa:
- [Hispanoamérica] Žeísmo o rehilamiento de la «y» (sonido fricativo prepalatal sonoro o sordo tenso y estridente). [Argentina (Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Litoral, Santa Fe), México (Oaxaca), Perú (costa de Salta a Chala, Lima) y Uruguay (Montevideo)]. (Instituto Cervantes, 2006, vol. III:144).

En esta ocasión, aunque se propone tanto la pronunciación distinguidora como la neutralizada, se atiende de manera más detallada a la pronunciación de la variante yeísta en el nivel más básico. Es más, solo en el nivel C1-C2 se aclara la pronunciación de *ll* según la realización distinguidora. Este hecho resulta adecuado teniendo en cuenta que la mayor parte de la población hispanohablante tanto europea como americana es yeísta.

En cuanto a la variante rehilada, esta no aparece hasta el nivel B1-B2 y solo se detalla su distribución a partir del nivel C1-C2. Sin embargo, consideramos que, tanto por su prestigio como por su distribución, equiparables a la de la distinción /s/ y /θ/, este rasgo

²³ No parece muy coherente que esta pronunciación, con una distribución limitada, se introduzca en el mismo nivel que el žeísmo, realización mucho más extendida. Quizás es preferible su inclusión en los niveles avanzados, C1 y C2.

puede aparecer desde niveles iniciales, ya sea un rasgo perteneciente a la variedad preferente, en que su enseñanza será obligatoria, como a las variedades periféricas.

- /r/ asibilada

Nivel: C1-C2

- [Hispanoamérica] Articulaciones asibiladas de la vibrante múltiple y la simple (sonido debilitado que deja de ser vibrante y alveolar; la lengua se desplaza hacia los incisivos inferiores y puede hallarse más o menos ensordecida): [r̄]opa, t[r̄]es, ama[r̄] [México (altiplano), Guatemala, Costa Rica, Colombia (sur), Ecuador, Río de la Plata, Argentina (excepción de Buenos Aires, Santa Fe y provincias meridionales), Chile, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Perú (sierra)]. (Instituto Cervantes, 2006, vol. III:143).

En cuanto a este rasgo, al igual que sucedía con el ceceo, el hecho de carecer de prestigio legitima que su enseñanza solo esté presente en los últimos niveles de aprendizaje, aunque recordamos que, en caso de que el alumno, debido al contexto educativo, vaya a tener contacto frecuente con este fenómeno habrá que explicarlo para que pueda interpretarlo correctamente.

- Aspiración de /x/

Nivel: C1-C2

- [Hispanoamérica] la [x] puede realizarse de distintas formas:
Realización aspirada [h] (Las Antillas, México (menos la altiplanicie), El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, costa de Ecuador, Venezuela y Colombia; España: Andalucía y Canarias)
Realización velar, semejante al sonido peninsular [x], pero más suave (altiplanicie mexicana, Perú, Argentina, Ecuador, Bolivia y Paraguay). (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 145).

Este rasgo, perteneciente a las variedades innovadoras y, por lo tanto, con una gran distribución, debería aparecer en los niveles iniciales, puesto que muy probablemente el aprendiente vaya a tener contacto con hablantes con la pronunciación aspirada. Es más, si este rasgo se correspondiera con la variedad preferente, podría incluirse no solo como conocimiento pasivo, sino en su producción, ya que ambas formas son prestigiosas.

- Elisión de /d/ intervocálica

Nivel: B1-B2

- [Hispanoamérica] Debilitamiento generalizado de la «d» en posición intervocálica y final (muy frecuente también en España). Las regiones en las que más se documenta son Puerto Rico, Colombia (costa caribeña y Santander), Perú (San Luis), Argentina (habla de los gauchos), Ecuador (costa). Algunas regiones mantienen la tensión de la terminación -ado. (Instituto Cervantes, 2006, vol. II:144).

Nivel: C1-C2

- La pronunciación del participio en -ado y sus variedades diatópicas y diastráticas
terminado > *terminado* > *terminao* > *terminaõ* > *terminau* (vulgar o rústico). (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 142).

Si se tiene en cuenta que la elisión de la /d/ en posición intervocálica pertenece a un registro informal, es conveniente, tal y como se sugiere en el *PCIC*, no tratarlo desde etapas tempranas, pero sí incluirla en un nivel intermedio, ya que tiene implicaciones en el plano morfológico. Igualmente, es muy adecuada la observación sobre su variación diatópica y diastrática en el nivel avanzado, puesto que es en este nivel en el que alumno ha de aprender las connotaciones de la variación en tanto que desarrolla su competencia sociolingüística. No obstante, cabría añadir más detalles acerca de su distribución, ya que este rasgo no solo pertenece al español de América, sino que también es frecuente en el de España.

- Variación en el nivel gramatical

El español es una lengua que goza de poca variación en el nivel gramatical, especialmente si comparamos las normas cultas de las distintas áreas dialectales. Dada la complejidad de comprender algunas de estas diferencias, especialmente en los niveles iniciales, habrá que tener muy presente si su distribución es lo suficientemente amplia o si se emplea por los hablantes de nivel sociocultural alto, tanto en los registros formales como en los informales, para que valga la pena incluirlos en el programa del curso:

En otras palabras, el esfuerzo del alumno extranjero en su proceso de aprendizaje de la lengua española debe ser el mínimo, a favor del principio de máxima rentabilidad. En consecuencia, la enseñanza de subvariedades más restringidas sólo podrá realizarse en aquellos casos que lo requieran las necesidades específicas de los futuros hablantes. (Vila, 1994: 209).

Así pues, en este punto será muy importante el nivel escogido para la enseñanza de cada rasgo en particular. El *PCIC* recoge los rasgos presentados al principio de este trabajo de la siguiente manera:

- Uso exclusivo de *ustedes* como forma de segunda persona del plural

Nivel: A1-A2

- La forma *usted/ustedes*
- [Hispanoamérica, España: variedades meridionales y Canarias] Uso exclusivo de la forma *ustedes* para la 2ª persona del plural. Ausencia de las formas *vosotros/as*. (Instituto Cervantes, 2006, vol. I:120).

El uso exclusivo de *ustedes* es el que posee una mayor distribución, por lo que su enseñanza, ya sea o no un rasgo de la variedad preferente, ha de realizarse desde los niveles iniciales. No obstante, aun no siendo en la actualidad la única variedad prestigiosa, la norma peninsular española continúa poseyendo, puesto que coincidía con la norma académica hasta hace relativamente poco, una gran difusión en los medios de masas y en el registro escrito, por lo que, aunque el uso del *vosotros/as* no forme parte la variedad preferente y su distribución se limite a España, deberá presentarse como rasgo de las variedades periféricas desde los primeros niveles.

- Voseo

Nivel: A1-A2

- [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Forma *vos* para 2ª persona del singular. Coexistencia del tuteo con mayor o menor alternancia de formas con el voseo. (Instituto Cervantes, 2006, vol. I: 120).

El voseo también se recoge en el *PCIC*, al igual que todas las formas de los pronombre sujeto, en el nivel inicial. La rentabilidad de la enseñanza de este rasgo se basa en la distribución del mismo, puesto que está presente en la mayoría de países hispanohablantes. Sin embargo, el más prestigioso y difundido es el de la variedad rioplatense, por consiguiente, será este uso del pronombre y de sus formas verbales paradigmáticas las que deberán aparecer en este nivel, relegando las variantes verbales asociadas a este pronombre, a los niveles avanzados.

- Loísmo, laísmo y leísmo

Leísmo

Nivel: B1-B2

– Leísmo de persona *Vimos a Luis. / Le vimos. Vimos a Luisa / *Le vimos.* [El Caribe, sur de Colombia, costa de Ecuador, Bolivia] Casos de leísmo, sobre todo en la estructura se *le/les*.

A los niños se les educa.

Frecuente con verbos como *ayudar, corresponder, entender*. Menos frecuente con verbos como *llamar, hacer, comprender, rodear, estorbar*. Poco frecuente con *saludar, poner a hacer, penetrar, compadecer, seguir*. (Instituto Cervantes, 2006, vol. II: 91).

Nivel: C1-C2

- Leísmo de cosa
- *El libro que me dejaste le leí en vacaciones.* (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 90).

Laísmo y loísmo

Nivel: C1-C2

- Laísmo extendido
- *La dije que viniera.*
- Loísmo
- *Lo dije que viniera.* (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 91).

En el caso de estos fenómenos, acertadamente en el *PCIC* se ha incluido el caso de leísmo de persona, permitido según la norma académica, en el nivel intermedio. Su aparición anterior a esta etapa solo supondría una dificultad añadida a la complejidad que puede tener para el alumno adquirir el sistema etimológico. Solo en el nivel avanzado tienen cabida los usos laístas y loístas no normativos. Su introducción más temprana en un programa podría estar justificada si el curso se desarrollara en un contexto homosiglótico que presentara este rasgo, sin embargo, no se deberá pedir al alumno que lo reproduzca, pues su uso puede ser un elemento estigmatizador.

- Dequeísmo y queísmo

Este aspecto no aparece recogido en el *PCIC*, sin embargo, tratándose de usos no normativos, creemos conveniente su adscripción a los niveles avanzados.

- Contraste entre el PPC y PPS

Nivel: C1-C2

[Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales] Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto.

Hoy llegué tarde

Este año no pude ir

Te llamaron por teléfono hace diez minutos. (Instituto Cervantes, 2016, vol. III: 78).

Aunque estamos de acuerdo en que, como rasgo de variedades periféricas, el sistema aspectual solo deberá enseñarse en los niveles más avanzados, también opinamos que el sistema que se ha de enseñar en el nivel inicial será el de la variedad preferente, ya sea este el sistema de contraste tempoaspectual, como el aspectual. En el caso de emplear una variedad preferente en la que este contraste se halle neutralizado y solo se emplee el tiempo simple, deberá enseñarse preferentemente otro de los sistemas, ya que la distribución de esta simplificación verbal es mucho más restringida que las otras dos e implica limitaciones a la hora de comprender exitosamente a la mayor parte de la población hispanohablante. Así pues, para elegir qué modelo usar en este caso, se deberá recurrir a la norma estándar regional o nacional a la que esté supeditada esta variedad.

- Imperfecto de subjuntivo

Forma del imperfecto de subjuntivo: -ra/-se

Nivel: B1-B2

[Hispanoamérica] Tendencia a preferir las formas en -ra. Las formas en -se se usan en registros formales. (Instituto Cervantes, 2006, vol. II:82).

Puesto que comprender esta diferencia no implica un esfuerzo extraordinario para el alumno, ya que solo afecta a la forma, puede incluirse en los cursos intermedios.

- Sustitución del imperfecto de subjuntivo por el presente de subjuntivo

Este rasgo, aunque no es normativo, está documentado en muchas de las variedades hispanoamericanas en los niveles socioculturales altos. Es por ello por lo que, aunque no aparece recogida en el *PCIC*, creemos oportuna su inclusión en el programa de cursos avanzados de español.

- Orden sujeto-verbo en las oraciones interrogativas

Nivel: C1-C2

[Las Antillas, Panamá, Venezuela] Estructura interrogativa con sujeto antepuesto, más frecuente con *tú*. (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 93).

Como ya se comentó en la descripción de este rasgo al principio de este trabajo, este solo pertenece a la variedad antillana, por lo que su aparición solo en los niveles avanzados está justificada por su poca distribución. No obstante, puesto que es un rasgo prestigioso en esta variedad, si esta fuese la preferente, deberá enseñarse en los niveles iniciales junto con su entonación correspondiente.

- Variación en el nivel léxico

En el apartado de análisis de manuales observamos que uno de los campos mejor representados en relación con las variedades diatópicas es el léxico, quizás porque este es el plano en el que la lengua presenta más variación. Ahora bien, ¿cómo dosificar toda esta información en los distintos niveles de adquisición?

La rentabilidad del esfuerzo del alumno, sobre todo en los primeros niveles, deberá ser óptima porque, de no ser así, el aprendiente se desmotivaría rápidamente. Es por ello por lo que no se debe multiplicar la carga de unidades léxicas que el alumno ha de aprender porque esto puede ser contraproducente. La posición más idónea sería la de recurrir, en primer lugar, al léxico disponible de un hablante nativo para seleccionarlo, sea cual sea su variedad:

Las unidades léxicas disponibles son aquéllas que acuden en primer lugar a la memoria y poseen fundamentalmente un carácter nocional, ya que están ligadas a temas de conversación o situaciones temáticas muy específicas. Tan disponible puede ser para un hablante español la unidad léxica «chaqueta» como para hablantes de ciertos países latinoamericanos la unidad léxica «saco». Las dos están relacionadas con el centro de interés «ropa o prendas de vestir», pero ante dicha

situación temática cada hablante movilizará una variante léxica u otra según su procedencia geográfica. (Izquierdo, 2000: 453).

No obstante, hemos defendido que un hablante nativo conocerá unidades que no emplee de otras variedades, lo que le permite comunicarse con hablantes de otras modalidades. Así pues, este conocimiento pasivo deberá presentarse paulatinamente, en menor medida en los niveles iniciales y en mayor proporción según avanza su competencia comunicativa.

En el *PCIC* no aparece especificado la mayor parte del léxico divergente. Un ejemplo de ello es el siguiente listado extraído del apartado de nociones específicas de los niveles A1 y A2 en el apartado de ropa, calzado y complementos:

pantalones, (pantalones) vaqueros, falda, camisa, jersey, zapatos, bolso, blusa, traje, pijama, cazadora, gorra, sombrero, pañuelo, guantes, bufanda, sujetador, braga, calzoncillo, medias, calcetines, bañador, biquini, botas. (Instituto Cervantes, 2006, vol. I: 351).

Si comparamos este listado, con léxico perteneciente a la variedad española, con el vocabulario sobre este mismo tema en los manuales hispanoamericanos analizados, será fácil constatar algunas diferencias, como *brasier*, ‘sujetador’ en el manual *Aula Latina* o *remera*, ‘camiseta’, *pulóver*, ‘jersey’, *bombacha*, ‘braga’ y *corpiño*, ‘sujetador’, en *Aula del Sur*. Por esta razón, habrá que tener siempre presente, en primer lugar, que el modelo preferente de lengua que se escoja para el programa tiene que ser coherente, es decir, en todos los niveles –fonético-fonológico, gramatical y léxico– los rasgos que el alumno reproducirá deberán pertenecer a una misma variedad y, en segundo lugar, que hay que aportar al alumno suficientes muestras de variedades periféricas para que pueda familiarizarse con otros rasgos desde los niveles iniciales, siempre y cuando esto no suponga multiplicar los esfuerzos del estudiante, sino que rentabilice su competencia comunicativa.

4 LAS VARIEDADES DIALECTALES EN LOS EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En este apartado se desarrollará cuál es el papel de la variación dialectal en la evaluación y en los exámenes de certificación de ELE. Para ello se ha dividido este punto en tres partes; la primera de ellas constará de una descripción de los exámenes – organizados según los países responsables de su elaboración y ejecución– que se han tomado como muestra para observar en qué medida interviene la variación diatópica en los exámenes de certificación de lengua española y qué modelo de lengua predomina en ellos.

En segundo lugar, se tratarán en profundidad las pruebas para la obtención de un certificado de lengua, para lo que se analizará su finalidad, los distintos tipos de exámenes, las diferencias entre la evaluación de la variedad preferente y las periféricas, y las escalas para la valoración del nivel de competencia del examinando. Para este último punto ha sido imprescindible la ayuda prestada por las doctoras Martha Jurado Salinas, Jefa del Área de Español del CEPE-UNAM y Silvia Prati, coordinadora de evaluación de LE en el Laboratorio de Idiomas –Facultad de Filosofía y Letras– de la UBA, quienes nos han facilitado las escalas y parrillas de evaluación, y nos han informado del funcionamiento de los exámenes EXELEAA, CELA y CELU.

Por último, se ofrecerá un análisis de los modelos de lengua de varias muestras de exámenes de certificación, que nos permitirá observar cuál es la tendencia actual a la hora de presentar especialmente las variedades periféricas para la evaluación de la competencia sociocultural.

4.1 Exámenes de certificación del español como lengua extranjera

Los exámenes que hemos seleccionado para este trabajo han sido creados y desarrollados por instituciones de distintos países y, por consiguiente, es de esperar, en primer lugar, que presenten ciertas diferencias en cuanto a la variedad de lengua preferente y, en segundo lugar, que su finalidad también varíe, no solo por el lugar para el que está destinado, sino por las características de la institución que lo desarrolle. Así pues, para que sirva de guía para los siguientes análisis de este apartado, a continuación presentaremos una breve ficha de cada uno de ellos en la que se incluye la institución que los desarrolla, las asociaciones de las que forma parte, año en que se comenzó a realizar

la prueba, el país al que está asociado, su aplicación nacional e internacional, usuarios a los que está destinado, los niveles que evalúa, el tipo de prueba empleada para ello y las destrezas incluidas.

4.1.1 España: DELE

- **Institución:** Instituto Cervantes. Institución pública destinada a «promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas»²⁴.
- **Entidades asociadas:** El Instituto Cervantes depende directamente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Además, está asociado a ALTE –The Association of Language Testers in Europe (Asociación de Examinadores de Lenguas de Europa)–. Esta asociación de instituciones está destinada a la realización de pruebas y expedición de certificados a nivel europeo. Por otro lado, la Universidad de Salamanca colabora en la elaboración de modelos de examen y en la corrección de los mismos.
- **Año de creación:** Creado en 1988 por el Ministerio de Educación y desde 1991 otorgados por el IC en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- **País:** España.
- **Centros de examen:** Los DELE cuentan con una amplia red de centros examinadores en diferentes países (más de 900 centros en más de 100 países) y por distintos organismos, como los centros del IC, academias, embajadas, universidades o consulados.
- **Tipo de usuarios:** Está destinado a cualquier persona alfabetizada interesada en obtener una certificación de español como lengua extranjera.
- **Finalidad:** Certificar el nivel de competencia comunicativa del candidato en español. Además, es requerido para solicitar la nacionalidad española (nivel A2) y para poder convertirse en personal sanitario en España (nivel C1).
- **Niveles:** A1, A2, B1, B2, C1 y C2 del *MCER*. También cuenta con pruebas específicas para escolares de los niveles A1 y A2/B1.

²⁴ Instituto Cervantes, consultado el 29/07/16 en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm.

- **Tipo de examen:** Diploma²⁵.
- **Destrezas:** Cada examen dispone de distintas pruebas que varían según el nivel:
 - **A1, A2, B1 y B2:** Comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas, y expresión e interacción orales.
 - **C1 y C2:** Comprensión de lectura y uso de la lengua, comprensión auditiva y uso de la lengua, destrezas integradas: comprensión auditiva y expresión e interacción escritas, y destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales.
- **Tipos de actividades:** Las actividades de uso de la lengua, comprensión de lectura y comprensión auditiva son todas actividades cerradas, es decir, el alumno ha de decidir entre varias alternativas ofrecidas en el mismo examen. Entre este tipo de actividades se hallan ejercicios de rellenar huecos, unir textos asociados o seleccionar la respuesta correcta.
En cambio, tanto en las actividades de las pruebas de expresión escrita y oral, como en las de destrezas integradas, las respuestas son abiertas. Entre ellas destacan los ejercicios de redacción de textos de distintos géneros, como e-mails, informes, reseñas, etc. o, en las tareas de expresión e interacción oral, presentaciones y diálogos en los que normalmente el candidato ha de defender su opinión. Para realizar estas tareas se ofrece en todos los casos un *input* que aporta información sobre los temas o que implican una respuesta, como las cartas, las postales o los correos electrónicos.

4.1.2 Argentina: CELU y DUCLE

- CELU
- **Institución:** Consorcio ELSE. Esta institución está constituida por dos tercios de las universidades argentinas «y se propone contribuir a una política lingüística y educativa regional que promueva la valoración de la diversidad y reconozca la importancia de los códigos interculturales a partir de la

²⁵ Ver características de esta prueba en el apartado 4.2.2. *Tipos de exámenes de certificación.*

Enseñanza, Evaluación y Certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE)»²⁶.

- **Entidades asociadas:** Esta asociación tiene convenios para la validación del examen CELU con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, el Gobierno de Brasil, el Gobierno de China y el Gobierno de Italia.
- **Año de creación:** 2004.
- **País:** Argentina.
- **Centros de examen:** Los exámenes se toman regularmente dos veces por año, en los meses de junio y noviembre, en todas las universidades del Consorcio, en varias sedes de Brasil, en París, Berlín, Salzburgo, Roma y Milán.
- **Tipo de usuarios:** Está destinado a cualquier persona de más de dieciséis años de edad y tres años completos de educación secundaria interesada en obtener una certificación de español como lengua extranjera.
- **Finalidad:** Certificar la competencia en lengua española ante entidades académicas e instituciones públicas o privadas.
- **Niveles:** Intermedio, comparable al nivel B2 del *MCER* y al *Advanced Low* del ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) y C1 comparable al nivel C1 del *MCER* y al *Superior* del ACTFL.
- **Tipo de examen:** Test de lengua²⁷.
- **Destrezas:** El examen cuenta con dos pruebas, una oral, que integra la comprensión lectora y la expresión e interacción oral y, una prueba escrita, que consta de comprensión auditiva, comprensión escrita y expresión e interacción escrita.
- **Tipos de actividades:** Tanto las actividades de las pruebas oral como escrita han de ser contestadas mediante respuestas abiertas. Todas ellas presentan un *input*, ya sea escrito o auditivo, que sirve como pretexto para la realización de tareas como la redacción de cartas, artículos, folletos, etc. o, en el plano oral, la realización de presentaciones, descripciones, defensa de opiniones o conversaciones empleando distintos roles.

²⁶ Consorcio ELSE, consultado el 29/07/16 en <http://www.else.edu.ar/>.

²⁷ Ver características de esta prueba en el apartado 4.2.2. *Tipos de exámenes de certificación*.

- DUCLE
- **Institución:** Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- **Entidades asociadas:** Esta universidad se integra en el SICELE, asociación de universidades hispanoamericanas y del Instituto Cervantes, «cuyo principal objetivo es la unificación de criterios y métodos de evaluación para la concesión de diplomas de certificación a quienes no posean el español como lengua materna. Esta asociación establece un sello común que avala la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas en español de los hablantes nativos de otras lenguas²⁸».
- **Año de creación:** 2007.
- **País:** Argentina.
- **Centros de examen:** Sede de los Cursos de Lenguas Extranjeras para la Comunidad, en la ciudad de Rosario, Argentina.
- **Tipo de usuarios:** Está destinado a cualquier persona de más de dieciséis años de edad interesada en obtener una certificación de español como lengua extranjera.
- **Finalidad:** Acredita el grado de dominio de la lengua española ante instituciones educativas, gubernamentales o empresas privadas.
- **Niveles:** Inicial, intermedio y avanzado. No hay correspondencia con ningún estándar internacional como el *MCER* o la *ACTFL*.
- **Tipo de examen:** Diploma.
- **Destrezas:** Aunque no se determina en la página web del examen cómo se distribuyen las destrezas, se indica que:

El examen comprende un conjunto de actividades para evaluar las cuatro macrohabilidades: hablar, leer, escuchar y escribir y está elaborado siguiendo las orientaciones del Marco Común de Referencia para las Lenguas de la Comunidad Europea y del Ministerio de Educación de Brasil para el examen CELPE-Bras. (Universidad Nacional de Rosario, en <http://www.ducle.unr.edu.ar/examenes.html>)²⁹.

²⁸ Universidad Nacional de Rosario, consultado el 29/07/16 en <http://www.ducle.unr.edu.ar/>.

²⁹ Consultado el 29/07/16.

- **Tipos de actividades:** Los modelos incluidos en su página web están incompletos por lo que no tenemos información sobre el tipo de actividades y las tareas exigidas a los candidatos según las destrezas.

4.1.3 México: CELA y EXELEAA

– CELA

- **Institución:** CEPE (Centro de Enseñanza Para Extranjeros). Esta entidad educativa pertenece a la UNAM, cuya finalidad es «universalizar el conocimiento sobre la lengua española y la cultura mexicana, así como apoyar académicamente a las comunidades mexicanas en el exterior»³⁰.
- **Entidades asociadas:** No se han encontrado relaciones o convenios con este centro.
- **Año de creación:** No se ha encontrado información.
- **País:** México.
- **Centros de examen:** En las sedes del CEPE en México, en EE. UU. y en Costa Rica.
- **Tipo de usuarios:** Está destinado a cualquier persona que desee obtener una certificación de español como lengua extranjera.
- **Finalidad:** Certificar la competencia en lengua española para quienes desean radicar en un país hispanohablante, por razones laborales, académicas o personales.
- **Niveles:** Independiente, nivel B1 del *MCER*, Avanzado, nivel B2 del *MCER*, y Competente, nivel C1 del *MCER*.
- **Tipo de examen:** Diploma.
- **Destrezas:** Los CELA evalúan las cuatro habilidades comunicativas de la lengua, así como la competencia lingüística:
 - Expresión escrita
 - Competencia lingüística
 - Comprensión de lectura
 - Comprensión auditiva

³⁰ Universidad Nacional Autónoma de México, consultada el 29/07/16 en http://www.cepe.unam.mx/quienes_somos.php.

- Expresión oral

- **Tipos de actividades:** Al igual que se ha comentado para el DELE, en este examen hay una diferencia clara entre el tipo de actividades de comprensión y uso de la lengua, y las de expresión e interacción. Mientras las primeras son actividades de respuesta cerrada (rellenar huecos o escoger la respuesta correcta), las de expresión e interacción escrita y oral son de respuesta abierta, como escribir un email o un artículo, o contestar a las preguntas del entrevistador, describir imágenes y dar su opinión. No obstante, a diferencia del DELE o el CELU, no incluyen *input* en todos los ejercicios, sino que se limita en muchos casos a dar las instrucciones de la tarea.

– EXELEAA

- **Institución:** CEPE (Centro de Enseñanza Para Extranjeros).
- **Entidades asociadas:** El examen está reconocido por la UNAM, la Universidad de Costa Rica y la Universidad de Guadalajara.
- **Año de creación:** No se ha encontrado información.
- **País:** México.
- **Centros de examen:** En México se convocan exámenes EXELEAA en CEPE-CU, CEPE-Polanco, CEPE-Taxco. En el extranjero: UNAM-Chicago, UNAM-San Antonio, UNAM-Los Ángeles, UNAM-Seattle, UNAM-Canadá y Universidad de Busan de Estudios Extranjeros en Corea.
- **Tipo de usuarios:** Está destinado a quienes quieren acreditar su dominio del español como lengua extranjera en el ámbito académico para poder cursar estudios de grado o de posgrado en una universidad de habla española.
- **Finalidad:** Diagnosticar el grado de idoneidad de los candidatos en función de su competencia lingüística en español, para cursar estudios superiores.
- **Niveles:** B1, B2 y C1 del *MCER*.
- **Tipo de examen:** Test de lengua.
- **Destrezas:** El EXELEA evalúa las cuatro habilidades comunicativas de la lengua, así como la competencia lingüística:
 - Expresión escrita
 - Competencia lingüística
 - Comprensión de lectura

- Comprensión auditiva
- Expresión oral
- **Tipos de actividades:** El esquema de este examen es casi idéntico al del CELA, con las diferencias de que en este hay una mayor diversidad de ejercicios (rellenar huecos, corregir errores, unir columnas, etc.) y de que en todas las actividades de expresión, tanto escrita como oral, se ofrecen textos, imágenes o gráficos que sirven de *input* para la realización de los ejercicios.

4.1.4 Internacional: SIELE

- **Institución:** Instituto Cervantes, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Salamanca y Universidad de Buenos Aires.
- **Entidades asociadas:** A esta prueba se asocian, además de las instituciones creadoras y desarrolladoras del examen, 75 instituciones de más de 20 países de Iberoamérica con implicación activa en SIELE, que colaboran en la investigación de la enseñanza del español, respaldan la calidad del contenido y aportan materiales didácticos innovadores³¹.
- **Año de creación:** 2016.
- **País:** Internacional.
- **Centros de examen:** Posee centros de examen en América, Europa y Asia, y prevé una expansión mayor en los próximos años.
- **Tipo de usuarios:** Está destinado a estudiantes y profesionales que necesiten acreditar su dominio del español.
- **Finalidad:** SIELE es una acreditación de gran prestigio y reconocimiento internacional que permite acreditar el dominio de la comunicación en lengua española.
- **Niveles:** A1, A2, B1, B2 y C1 del *MCER*. La puntuación obtenida en cada prueba corresponde a un nivel del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.
- **Tipo de examen:** Test de lengua.
- **Destrezas:** SIELE certifica el grado de competencia en la lengua española a través de cuatro pruebas: Comprensión de lectura, Comprensión auditiva,

³¹ Información extraída de SIELE, consultado el día 29/07/16 en <https://siele.org/>.

Expresión e interacción escritas y Expresión e interacción orales; y toma como referencia los niveles establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

- **Tipos de actividades:** Todas las actividades de comprensión son preguntas de opción múltiple, mientras que las de expresión e interacción escrita y oral son abiertas. En las de expresión e interacción escrita se ofrece un *input* que sirve de pretexto para realizar una tarea (contestar a un *email* o redactar una carta), mientras que en las de expresión e interacción oral solo en tres de las cinco actividades se ofrece una imagen para describirla o un texto que actúa como pretexto para desempeñar una presentación sobre un tema determinado. El resto de actividades de la prueba oral consisten en una entrevista con el examinador y en grabar un mensaje telefónico para invitar a alguien a una fiesta.

4.2 Evaluación

No existe un único concepto de evaluación, puesto que esta dependerá de la finalidad que esta pueda tener. Así pues, según el *Diccionario de términos clave* del IC:

Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma. (Atienza *et al.* (2008):http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm).

La herramienta más habitual para la evaluación es el examen, un instrumento que posibilita la recogida de datos útiles para responder a la demanda no solo del aprendiente, sino del profesor e incluso de la sociedad. Prati (2007:12) clasifica de la siguiente manera qué significa el examen para cada uno de los actores que intervienen en él:

para los estudiantes	<i>prueba</i> en dos sentidos: (1) pone a prueba las habilidades lingüísticas. (2) da testimonio.	(1) porque “ensayan” su capacidad en acciones que usarán en el futuro (laboral, académico y personal). (2) porque “demuestran” a otros lo que han aprendido.
----------------------	---	---

para los docentes	<i>evaluación</i>	porque recoge evidencia <i>para tomar decisiones</i> . Dicha evidencia puede tener efectos directos sobre la enseñanza y poner en marcha la investigación.
para la sociedad (instituciones de enseñanza y organismos sociales)	<i>certificación</i>	como documento sellado, requerido como habilitación para accionar en el mundo real, que da además prestigio y presencia institucional.

Para este trabajo nos interesa especialmente el examen en cuanto a su demanda como certificado de competencia lingüística, es decir, atendiendo a la relación con un imperativo social, puesto que el análisis que ofreceremos a continuación se centrará en el modelo lingüístico de diferentes exámenes de certificación ofrecidos en el mundo hispánico por distintas instituciones y en la repercusión que estos tienen. De esta forma, es importante tener presente para qué es necesaria la certificación, ya que no cubrirá las mismas necesidades un certificado de lengua solicitado para la admisión en una universidad, que un certificado destinado a la inclusión laboral en un mercado internacional.

4.2.1 Finalidad de los exámenes de certificación

Si se tienen en cuenta las dimensiones geográficas que puede abarcar un examen de certificación, este puede ser un examen de carácter nacional, regional o internacional. Por ejemplo, el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes responde tanto a demandas nacionales como internacionales; a nivel nacional, el DELE (nivel A2 o superior) es el único certificado válido para acreditar la competencia de español que da acceso al proceso para obtener la nacionalidad española³² y también el necesario (nivel C1 o C2), si se procede de un estado cuyo idioma no sea el español, para formar parte del personal sanitario de España, además del examen MIR (Médico Interno Residente). A nivel internacional, los diplomas DELE son reconocidos por instituciones y autoridades educativas públicas y privadas, en el mundo empresarial y en las cámaras de comercio.

³² Además de este examen, el Instituto Cervantes también es el organismo encargado de la realización de la prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España (CCSE) requerida para obtener la nacionalidad española.

El CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso), de manera similar al DELE, es, a nivel nacional, el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Sin embargo, también está destinado a un uso regional, esto es, a la acreditación de idiomas destinada a la movilidad y comercio entre los habitantes de la región del MERCOSUR (Mercado Común del Sur)³³, e internacional, marco en el que cuenta con convenios de reconocimiento con países como Brasil, Italia y China.

Por otra parte, un examen puede estar dirigido a ámbitos distintos, como el académico, el público o el profesional. Un ejemplo de ello son los exámenes de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México); los exámenes CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional) se orientan a la acreditación de la competencia comunicativa en todos los ámbitos, mientras que el examen EXELEAA (Examen de Español como Lengua Extranjera en el Ámbito Académico) está dirigido a alumnos que deseen cursar estudios en una universidad de habla hispana³⁴.

Una vez se ha establecido qué es la evaluación y para qué sirve, lo siguiente que se ha de preguntar es cómo se lleva a cabo la recogida de evidencias acerca de la competencia de quien quiere acreditar su dominio del idioma. En primer lugar, es imprescindible considerar la validez de un examen. Según Prati (2007:13-15), citando a Lado (1961), «un examen es válido si mide adecuadamente lo que dice que intenta medir». Para ello, añade que la validez de este constructo debe incluir la *validez de contenido*, es decir, que este debe ser una muestra representativa; la *validez concurrente*, que define como la concordancia de resultados de exámenes a los mismos individuos en tiempos semejantes; la *validez predictiva*, esto es, el grado en que el examen puede predecir el desempeño futuro de los candidatos, y la *validez de puntaje*, según la cual la puntuación se obtiene de las habilidades que se propone evaluar y no de otras.

Además de la validez, el examen debe presentar otras cualidades: la *confiabilidad*, la *autenticidad*, la *interactividad*, la *factibilidad* y el *impacto*. Para este trabajo determinado tendrán especial interés la autenticidad y el impacto; la primera de las características es fundamental según los modelos de lengua que se han defendido a lo largo de este texto, puesto que toma como condición la correspondencia de actividades

³³ El MERCOSUR es un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han incorporado Venezuela y Bolivia, esta última en proceso de adhesión.

³⁴ Las universidades que reconocen este certificado son la UNAM, la Universidad de Costa Rica y la Universidad de Guadalajara.

del examen con las del uso de la lengua meta. En otras palabras, en el examen se han de realizar actividades de lengua lo más aproximadas a la realidad posible, lo que, teniendo en cuenta la implícita variación del idioma, supondrá la necesidad de incluir muestras reales y diversas.

En relación con el impacto, este radica, a nivel de los sistemas educativos o de la sociedad, en los valores, objetivos y consecuencias implicados en la certificación. Así pues, todo examen que esté desarrollado en torno al *MCER* o *ALTE* (Association of Language Testers in Europe) tendrá implícito unos valores y objetivos determinados que responden a las funciones para las que este marco fue diseñado: la movilidad de la población en la Unión Europea y fomentar la comunicación entre profesionales de distintos países salvando el plurilingüismo y la diversidad cultural de Europa. Sin embargo, dadas las grandes ventajas del marco, este se está utilizando a nivel global, puesto que ofrece estandarizar los niveles en distintos idiomas. No obstante, esta estandarización puede acarrear ciertos problemas, tal y como afirma McNamara (2008:13):

Una de las cosas que me resultan deprimentes de este tipo de uniformidad es que el significado social y cultural de aprender un idioma es distinto en distintos contextos. Es muy distinto aprender español para un brasilero. No lo digo solamente porque el portugués brasilero y el español son lenguas cercanas en lo lingüístico, no es sólo por eso. A lo que me refiero es que la totalidad de la relación entre las dos culturas afecta el significado y la experiencia del aprendizaje de la lengua. Por eso no es lo mismo aprender español en Argentina para alguien de EEUU que para alguien de Brasil, y no tiene que ver únicamente con la diferencia de idioma. También está la cuestión de qué variedades de una lengua se van a permitir en este tipo de trabajo globalizado. Desde luego, el *MCER* ya está empezando a estudiar esta cuestión y está empezando a permitir algunas nociones al respecto, y creo que se trata de algo de suma importancia porque es necesario defender los derechos de las variedades propias de cada uno.

En definitiva, el *MCER*, pese a tener en su creación un fin centrado en el contexto europeo, se ha convertido en la obra de referencia para cualquier certificación de idiomas. Ahora bien, dependiendo de las funciones que cubra cada certificado, habrá que plantearse si las tareas presentadas por el *MCER* son las más adecuadas. Es por ello por lo que en la actualidad en América se están elaborando por diferentes organismos regionales distintos estándares de evaluación que se adapten a sus circunstancias y políticas particulares:

En el continente americano, diversos proyectos de integración regional están hoy en marcha: el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), la Asociación de Estados del Caribe (AEC), la Comunidad Andina de Naciones (CAN), el Mercosur. En cada uno de ellos el tratamiento de la problemática lingüística se plantea de manera distinta, debido a las diferencias en el modelo de integración que se adopta en cada caso –área de libre comercio, unión aduanera, integración política...–, que determina la existencia o no de instituciones supraestatales, las competencias y funciones que se les asignen, la necesidad o no de destinar políticas comunes a la integración cultural y lingüística, etc. (Varela, 2003:7-8)

El resultado de las políticas lingüísticas de algunos de estos organismos son los estándares definidos por el Ministerio de Inmigración canadiense y, en los Estados Unidos, los *National Standards for Foreign Language Education*, elaborados por especialistas del ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages).

4.2.2 Tipos de exámenes de certificación

En el documento del CERTEL (Certificaciones de conocimientos de lengua en los países iberoamericanos) de Varela (2003) se consideran cinco tipos de exámenes de certificación: el diploma, los test de lengua, los certificados de aprobación de curso, certificaciones escolares y títulos superiores³⁵. Los dos primeros tipos de certificaciones pertenecen a lo que Prati (2007:50) considera pruebas para certificar el dominio:

Cuando el propósito de la prueba es certificar el dominio de la lengua segunda o extranjera para distintos usos en la comunidad de hablantes, el examen necesita de un diseño diferente. Como se está evaluando “proficiencia”, es decir, la capacidad general de emplear la lengua en uno en varios ámbitos, el examen no se va a basar en un programa concreto o en los conocimientos sobre la lengua sino en la definición y descripción de lo que significa saber una lengua, dominar o usar la lengua extranjera para los fines propuestos.

A continuación definiremos las diferencias entre estos dos tipos de exámenes a los que pertenecen las pruebas que analizaremos para este trabajo.

³⁵ Los certificados de aprobación de curso y las certificaciones escolares responden a currículos determinados: los programas de curso y los currículos académicos. Por lo tanto, no nos interesan para este trabajo puesto que sus contenidos y criterios no serán generales, sino que se ajustarán a las especificidades de sus currículos. Los títulos superiores, en cambio, se corresponden con los estudios universitarios en lenguas, por lo que estos exámenes no se destinan a usuarios generales de la lengua, sino a especialistas.

– El diploma

A este grupo pertenecen certificados como el DELE, el CELA o el DUCLE. Según Varela (2003:10), las características de este tipo de certificación son las siguientes:

- Son creadas por instituciones especializadas en enseñanza y/o evaluación de LE y cuentan con el respaldo de un organismo tutelar;
- están organizadas en forma de sistema sobre la base de una escala de niveles;
- a cada nivel corresponde un grado (Inicial, Intermedio, Avanzado...) reconocido mediante el otorgamiento de un certificado del sistema de acreditación;
- el examen con vistas a la obtención de una certificación no está necesariamente vinculado con una formación en lengua determinada, pero responde a un programa determinado de contenidos. La institución acreditadora puede no obstante proponer una formación o materiales de apoyo para que el candidato desarrolle las competencias evaluadas;
- el candidato debe pagar un arancel por el examen conducente a la certificación y atenerse a las reglas estrictas que dicta la institución examinadora;
- el propio organismo responsable de la certificación asume la tarea de preparar las pruebas, organizar y llevar a cabo las sesiones de exámenes o bien delega la toma de exámenes a otras instituciones en el país o en el extranjero, conservando el papel de gestión;
- la certificación es reconocida en otras instancias, en especial del ámbito educativo, nacional, regional o internacional;
- el plazo de validez de la certificación es, por lo general, indefinido.

– Test de lengua

La diferencia principal del test de lengua frente al diploma es el empleo de un examen único para estimar el dominio o competencia del estudiante:

A diferencia del diploma de lengua, que propone al candidato determinado nivel de conocimientos a alcanzar, el test expresa en forma de puntos obtenidos en una serie de pruebas la competencia estrictamente lingüística de un individuo en un momento dado; por esta razón, la validez de la certificación que se otorga como prueba de tal nivel de conocimientos en la LE es de duración definida (por lo general dos años). A medida que se generaliza la adopción de los estándares propuestos por el Consejo de Europa, se extiende también la práctica de traducir los puntajes logrados por los candidatos de los tests según la escala de niveles que propone el *Marco Europeo de Referencia*. Puesto que el test mide los conocimientos que un individuo posee de una lengua en un momento dado, independientemente del modo en que éstos hayan sido adquiridos, no suele estar vinculado con instituciones de formación o con programas de contenidos previamente determinados. Esta independencia relativa con respecto a estructuras, culturas y rituales académicos se ve favorecida por el hecho de que los tests suelen requerir una infraestructura más

ligera para la realización de las pruebas (por ej. uso de formularios estandarizados y recurso al sistema de *multiple choice*), que tienden cada vez más a integrar el soporte informático. (Varela, 2003:12-13).

El EXELEAA, el CELU y el SIELE responden a este modelo de examen. Así, respecto a las motivaciones que llevaron a la elección de este tipo de examen para el CELU, Prati (2004) añade las siguientes ventajas:

La decisión de tomar un examen único se fundamentó, en primer lugar, en el concepto de «nivel de proficiencia» que sustenta el examen, según fue definido por M. Scaramucci, 2000, como «control operacional de la lengua en situaciones de uso», y se estableció la gradación de la proficiencia con puntos de corte que se encuentran entre la no-proficiencia, la proficiencia mínima o básica, la proficiencia parcial y la proficiencia completa, «considerando que ésta última, aunque más desarrollada, no se equipara a la de un hablante nativo, en la medida en que los lapsos ocasionales, las inadecuaciones léxicas y gramaticales y las interferencias ocasionales de la lengua materna son admitidos».

A estas ventajas añade además la autenticidad de sus actividades, la interactividad o «grado de participación lingüística» del examinado y la factibilidad de realizar el examen en distintas sedes. Esta última característica es fundamental si pensamos en exámenes con alcance internacional como el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) o el IELTS (International English Language Testing System) para el inglés.

4.2.3 Las variedades dialectales en los exámenes de certificación

En un examen de dominio, ya sea un diploma o un test de lengua, se evalúa la competencia de la lengua, compuesta, según Bachman (1996) –fuente extraída de Prati (2007:36)–, por la competencia organizativa, a la que pertenecen la competencia gramatical y la textual, y la competencia pragmática, que se divide a su vez en competencia ilocutiva y competencia sociolingüística. Dentro de los contenidos involucrados en la competencia sociolingüística, al igual que se hace en el *MCER*³⁶, Bachman (1996) incluye la sensibilidad al dialecto o la variedad. Así pues, coincidimos con Soler (2008:122) en que:

[...] los exámenes que evalúan en general el dominio de una lengua extranjera deberían ser un ejemplo de integración de las variedades de esa lengua, respondiendo

³⁶ Ver cita página 57.

a una propuesta curricular actual en la que se atienda a una determinada cantidad de especificaciones lingüísticas pertenecientes a diferentes regiones del mundo en las que la lengua estudiada se hable.

Por consiguiente, tanto si la certificación tiene como función el reconocimiento nacional como regional e internacional es esencial la inclusión de las variedades dialectales entre los contenidos a evaluar. No obstante, de la misma manera que en la enseñanza se mantienen ciertas diferencias entre variedades preferentes y periféricas, es de esperar que en los exámenes con una difusión más restringida exista una variedad preferente que predomine, no así en los exámenes con una pretensión internacional como el SIELE.

Igualmente, habrá diferencias a la hora de evaluar las variedades según las destrezas; en las destrezas activas, es decir, la expresión e interacción oral y escrita, será aceptado el modelo de lengua que el alumno haya aprendido, incluso cuando este no coincida con el preferente del examen:

– DELE:

El DELE contempla todas las variantes del español y se consideran igualmente válidas para obtener el diploma. (Instituto Cervantes, consultado el 23/07/16 en http://dele.cervantes.es/informacion/descripcion_dele.html).

– CELU:

Todas las variedades aprendidas del español son aceptadas, en cuanto a pronunciación, registro, léxico y sintaxis. La única exigencia en este sentido es que candidato y evaluador dialoguen de un modo comunicativo. Por ejemplo, si se produce un malentendido debido al uso de una palabra de una variedad distinta, que puede ser desconocida por el evaluador, éste podrá preguntar y el alumno explicar el malentendido usando otras palabras, sin que por eso se considere un error. Este tipo de diálogo no indica faltas, sino la capacidad de usar el español. (Consortio ELSE, consultado el 23/07/16 en <http://www.celu.edu.ar/es/node/7>).

– CELA:

Puesto que el CELA mide los conocimientos de español que un individuo posee, independientemente del modo como los haya adquirido, no está vinculado con ningún currículo específico. (CEPE, consultado el 23/07/16 en <http://www.cepe.unam.mx/cela/index.php?tema=introduccionyidioma=esp>).

– EXELEAA:

Tanto en las instrucciones como en las pruebas de comprensión auditiva y comprensión de lectura se utiliza el español general (estándar, panhispánico) propio del ámbito académico. En las pruebas de expresión escrita y oral el candidato puede expresarse haciendo uso de la variante de cualquier país del mundo hispanico. (CEPE, consultado el 23/07/16 en http://www.cepe.unam.mx/exeleaa/guia_exeleaa.pdf).

No se contempla igual en el DUCLE³⁷, en que se evalúa «la competencia lingüístico-comunicativa oral y escrita del español estándar», aunque no podemos saber a qué se corresponde exactamente este estándar, ya que define este como el de mayor estatus en una comunidad o nación y en los medios de comunicación, por lo que podría tratarse perfectamente del estándar rioplatense o el de cualquier otra región. También resulta algo limitada la aclaración del CELA, porque no se hace ninguna indicación específica sobre las variedades³⁸.

En cambio, en las destrezas pasivas, la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, deben presentar una adecuada muestra de distintas variedades que prueben la competencia comunicativa del examinando, puesto que, independientemente de la variedad preferente, el alumno debe ser capaz de comunicarse con hablantes de distintas regiones hispanohablantes, al igual que lo es un nativo.

Según Prati (2007:70-71), el *input* que se utilice en la evaluación ha de proceder de fuentes auténticas, definiendo estas de la siguiente manera: «Una fuente auténtica es la que en su creación no tuvo un propósito de enseñanza». A ello añade respecto a las grabaciones de audio que «[...] en el caso de grabar guiones previamente elaborados para algún fin específico de la evaluación (por ejemplo: el control de la comprensión de mensajes telefónicos) habrá que controlar al máximo la naturalidad de la producción oral, ya que no serían textos propiamente auténticos». Finalmente, en cuanto a las variables con respecto a la utilización de fuentes auténticas en un examen, estamos de acuerdo con la autora en que no deben usarse textos en que:

La variedad lingüística está *muy* “marcada” o aparece en términos o en un registro que son claves de la comprensión total del texto. Es decir, si el examen intenta evaluar el dominio de español general, no se incluirán textos donde la comprensión del léxico o el registro de la variedad sean *claves* para una lectura coherente. (Prati, 2007:77).

³⁷ UNR, consultado el 23/07/16 en <http://www.ducle.unr.edu.ar/caracteristicas.html>.

³⁸ Sí se hacen con respecto a las muestras de las destrezas de comprensión en la guía de los exámenes.

Es decir, el examinando no está obligado a conocer todas las variantes lingüísticas del español para poder acceder a la aprobación de un examen de lengua general, sino que, al igual que un nativo, además de sus conocimientos, han de entrar en juego estrategias como la deducción por el contexto, por lo que el conocimiento de una variedad no ha de ser clave para la comprensión de un texto.

4.2.4 Escalas para valorar la actuación lingüística

La mayoría de los exámenes de certificación cuentan con escalas o parrillas que permiten a los examinadores evaluar el nivel de competencia del examinando. Estas constan de descripciones precisas de los componentes de gramática, pronunciación, fluidez, etc. que miden la actuación lingüística del alumno. De esta forma, cada prueba consta de una escala analítica, en que se detalla lo que el alumno es capaz de hacer según las diferentes competencias o niveles lingüísticos y una escala holística, que permite evaluar de manera conjunta las tareas que puede desempeñar. Cada una de estas escalas consta de bandas o escalones que se traducen en distintos niveles de dominio de la lengua con descriptores sobre lo que es capaz de realizar el alumno. Las ventajas de contar hoy en día con los descriptores del *MCER* según Bordón (2007:103) son las siguientes:

Diseñar tablas que se puedan usar como criterios de evaluación tampoco es tarea fácil, ya que se requieren descriptores para cada nivel de actuación y para cada una de las categorías incluidas. Afortunadamente, hoy día contamos con los descriptores del *MCER*: el resultado de años de trabajo y de investigación por parte de expertos de diferentes áreas relacionadas con segundas lenguas que proporcionan una fuente de información muy valiosa. Descriptores que, igualmente, permiten adaptaciones según las necesidades de los usuarios: profesores, evaluadores o aprendices que se van a autoevaluar.

El *MCER* incluye una tabla sobre los distintos niveles en la adecuación sociolingüística, sin embargo, en ella no se incluyen descriptores acerca del papel de las variedades. Ahora bien, si partimos de la base de que estas escalas de los exámenes de certificación se sustentan sobre criterios de corrección y sobre las competencias comunicativas del examinando, habrá que establecer cuál es el papel de las variedades dialectales en estas descripciones. A continuación se analizará si las escalas de los

exámenes de certificación seleccionados incluyen información al respecto y cómo lo hacen³⁹:

– DELE:

Según las guías de los exámenes⁴⁰ DELE en relación con los distintos niveles de competencia lingüística que certifican, los contenidos sobre variación diatópica se reparten de la siguiente manera:

A1: El Diploma de español nivel A1 acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente en cualquier lugar del mundo hispanohablante, [...]

B1: El Diploma de español nivel B1 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender los puntos principales de textos orales y escritos en variedades normalizadas de la lengua y que no sean excesivamente localizadas, [...]

B2: El Diploma de español nivel B2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender lo esencial de textos orales y escritos complejos, incluso aunque versen sobre temas abstractos, se presenten en diversas variedades del español o tengan un carácter técnico, [...]

C1: El Diploma de español nivel C1 acredita la capacidad del usuario de la lengua para desenvolverse con soltura al procesar una amplia variedad de textos orales y escritos de cierta extensión en cualquier variante de la lengua, [...]

C2: El Diploma de español nivel C2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para desenvolverse en cualquier situación en la que se requiera comprender prácticamente todo lo que se oye o se lee, independientemente de la extensión de los textos, de su complejidad o grado de abstracción, del grado de familiarización con los temas que tratan, de la variedad de la lengua que empleen [...]

En cuanto a la norma empleada por los candidatos, se añade que «será considerada válida toda norma lingüística hispánica seguida coherentemente y respaldada por grupos amplios de hablantes cultos». Sin embargo, estos descriptores generales no tienen un correlato correspondiente en las escalas analíticas y holísticas de cada prueba, por lo que el evaluador no posee una herramienta específica para estos contenidos específicos.

– CELU⁴¹:

Para este examen solo se han encontrado especificaciones en el documento instructivo para los examinadores de la prueba oral: «El candidato puede usar una variedad distinta del español rioplatense. A su vez, se espera que el profesor no adapte su

³⁹ No se ha conseguido información sobre las escalas y parrillas del examen DUCLE.

⁴⁰ Instituto Cervantes, consultado el 25/07/16 en <http://dele.cervantes.es/informacion/guias/default.html>.

⁴¹ Las escalas, grillas e instructivos han sido facilitados para este trabajo por la Dra. Silvia Prati, coordinadora de evaluación de LE en el Laboratorio de Idiomas –Facultad de Filosofía y Letras– UBA.

forma de hablar (ritmo, tono, variedad, etc.) en función de ser comprendido por el candidato»; y en las grillas descriptivas generales y en las bandas holísticas de los orales: «Su pronunciación y entonación son expresivas y se acercan a los parámetros del español (en alguna de sus variantes)». Salvo esta precisión –exclusiva para el nivel avanzado– no se hallan descriptores específicos en las escalas analíticas ni holísticas.

– CELA:

No hemos tenido acceso a las escalas analíticas u holísticas de estos exámenes. No obstante, en las guías de los exámenes⁴² se detalla en las descripciones de las competencias generales del nivel avanzado que el candidato: «Comprende la mayoría de las películas en las que se habla una variedad de lengua estándar», aunque no se explica a qué se corresponde este estándar. Solo en el nivel independiente, en la prueba auditiva, se especifica que: «Uno de los textos puede presentar una variante diferente a la mexicana».

– EXELEAA⁴³:

No hay referencias a las variedades en las escalas analíticas y holísticas para este examen. Ahora bien, recordamos que en la guía, citada en la página 87, se especificaba que, al tratarse de un examen que certifica la competencia en el ámbito académico, la variedad preferente será la panhispánica propia de los textos académicos y que en la producción oral se acepta cualquier variedad diatópica del español. Por otra parte, en la descripción de la prueba auditiva se puntualiza que «Pueden también aparecer voces con variantes de otros países hispanohablantes».

– SIELE:

Según la guía del SIELE⁴⁴, este examen «Es panhispánico e incorpora diferentes variantes lingüísticas del español» puesto que «Está promovido por el Instituto Cervantes,

⁴² CEPE, consultado el 25/07/16 en http://www.cepe.unam.mx/cela/GUIA_CELA_COMPETENTE_junio%202015.pdf, http://www.cepe.unam.mx/cela/GUIA_CELA_INDEPENDIENTE_junio%202015.pdf y http://www.cepe.unam.mx/cela/GUIA_CELA_AVANZADO_junio%202015.pdf.

⁴³ Escalas holísticas y analíticas facilitadas por la Dra. Martha Jurado, jefa del Área de Español del CEPE-UNAM.

⁴⁴ SIELE, consultado el 25/07/16 en https://siele.org/documents/10180/84852/SIELE_GuiaExamen_20160308_b/183c79ec-cbd8-4ea9-91a7-30f6fb2a1da3.

la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, lo que garantiza estándares de calidad y de buenas prácticas en la elaboración de las pruebas, y el uso de distintas variedades lingüísticas del mundo hispánico». No obstante, en las escalas de calificaciones del examen ofrecidas en este mismo documento no existe ninguna aclaración sobre cómo se evalúan los conocimientos y las competencias comunicativas en relación con las variedades dialectales.

4.2.5 Propuestas para evaluar la variación

Como se ha desarrollado en el apartado anterior, tanto las escalas analíticas u holísticas, como las parrillas (*grill* o *grillas*) con los descriptores de los niveles no suelen recoger información sobre los contenidos y capacidades de los alumnos con respecto a las variedades dialectales. Es por ello por lo que consideramos que se tengan en cuenta de la siguiente manera:

- **Parrilla:** Debe contener descriptores específicos para tasar la capacidad del alumno para entender la variación dialectal y para nivelar la coherencia de su producción en torno a una variedad determinada.
- **Escala analítica:** Antes de comenzar las pruebas de expresión e interacción escritas y orales sería conveniente preguntar al alumno dónde ha aprendido la lengua o cuál es su variedad preferente. Esta información le proporcionará al examinador, junto con una buena formación sobre las variedades del español, una herramienta indispensable para aplicar los criterios de corrección lingüística adecuadamente. Además, en la escala analítica se deberán recoger aquellas unidades susceptibles de variación según el nivel.
- **Escala holística:** Deberá valorar la coherencia de la norma preferente empleada por el candidato.

Es por ello por lo que en este trabajo se realizará una propuesta de inclusión de estos contenidos y capacidades a modo de escala que contenga herramientas para una adecuada evaluación de la variedad preferente del examinando en las pruebas de producción e interacción oral y escrita, así como una escala que evalúe la coherencia interna según el nivel. En cuanto a las pruebas de las destrezas pasivas, tras el análisis del *input* de los exámenes de certificación que se analizarán en este trabajo, se propondrán unos descriptores acordes con la competencia sociolingüística del alumno.

4.3 Análisis de las variedades dialectales en los exámenes de certificación

En esta parte del trabajo se presentará un estudio acerca de las variedades preferentes y periféricas que presentan los exámenes de certificación de español como lengua extranjera. De los exámenes anteriormente citados se han tomado como muestras los exámenes DELE, CELU, CELA (nivel B2 y C1), EXELEAA y SIELE. No se ha incluido el DUCLE porque no se consiguió una muestra completa de sus exámenes, ni el CELA nivel B1 por la misma razón.

Este análisis pretende abrir un nuevo enfoque en el estudio de las variedades en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera; hasta el momento, la mayoría de trabajos sobre variedad lingüística se han centrado en los manuales y, sin embargo, no se ha atendido a este aspecto en los exámenes de certificación, lo que resulta fundamental si tenemos en cuenta la repercusión que tienen estos no solo en la enseñanza del español sino también en la sociedad, puesto que estas pruebas suponen una puerta de entrada para la integración personal y profesional de ciudadanos extranjeros en países de habla española.

4.3.1 Objetivo

El objetivo principal del siguiente análisis es mostrar cómo están representadas las variedades dialectales en los exámenes de certificación de español como lengua extranjera. Para ello nos resultará interesante, en primer lugar, determinar cuál es la variedad preferente de cada examen y qué variedades periféricas son las representadas en estos exámenes. En segundo lugar, también será necesario saber qué porcentaje del *input* de cada prueba responde a una variedad distinta a la preferente, y cuáles son los rasgos lingüísticos que la caracterizan. Por último, se intentará dilucidar cuáles son las motivaciones para incluir variedades, es decir, si responden al usuario al que va dirigido el examen, la distribución del examen en el mundo, el nivel, etc.

Mediante esta observación, se podrá obtener un conocimiento más profundo de la realidad lingüística de estos exámenes, lo que nos permitirá desarrollar posteriormente una crítica sobre la idoneidad del tratamiento y la proporción de las distintas variedades geográficas representadas para la evaluación de la competencia sociolingüística. Asimismo, las conclusiones de este análisis nos podrán conducir finalmente hasta una

propuesta sobre cómo deberían ser incluidas las variedades en los exámenes de certificación.

4.3.2 Metodología

Para este estudio se ha tomado una muestra de cada uno de los exámenes citados en sus correspondientes páginas web y en las muestras gratuitas de exámenes del libro de práctica para el CELA y EXELEAA, *Estrategia Ñ*⁴⁵. El hecho de emplear un único modelo de examen para cada nivel está motivado por el acceso a estos materiales, ya que el contenido de estos es confidencial, a excepción de las muestras de acceso público ya citadas.

Así, por ejemplo, durante mis prácticas de máster en la Entidad Evaluadora de la UAM he tenido la posibilidad de observar distintos modelos de examen del DELE, pero no he podido usar estas muestras porque la participación en estos exámenes incluye un compromiso de confidencialidad. De esta manera, los resultados que se obtendrán en este estudio, aunque tomados de un único modelo, nos servirán para observar las tendencias generales en cuanto a la variación dialectal en estos exámenes, aunque somos conscientes de que las cifras del análisis cuantitativo variarían si se partiera de un corpus mayor, así como las variedades periféricas representadas.

La metodología empleada para recoger los datos para este estudio ha sido distinta dependiendo del objetivo que pretende cubrir. De esta manera, para determinar la variedad preferente, además de tener en cuenta el país que crea y desarrolla el examen, se ha observado cuál es la variedad mayoritaria utilizada en el examen y la usada en los enunciados de las tareas de cada prueba.

En cuanto al análisis de las variedades periféricas, se han analizado de forma cuantitativa y cualitativa los rasgos de las tareas en que el alumno debe demostrar su capacidad de comprensión, tanto oral como escrita. Por consiguiente, en este análisis se han incluido las pruebas de comprensión auditiva y comprensión lectora, ya que son estas pruebas en las que se evalúa específicamente la capacidad del alumno para entender textos

⁴⁵ DELE: http://dele.cervantes.es/informacion/modelos_examen_audios.html.

CELU: <http://www.celu.edu.ar/es/node/25>.

CELA: <http://www.cepe.unam.mx/cela/index.php?tema=guiaestudio> y <http://examenesespanol.com/libro-del-maestro/sugerencias>.

EXELEAA: http://www.cepe.unam.mx/exeleaa/guia_exeleea.pdf y <http://examenesespanol.com/libro-del-maestro/sugerencias>.

SIELE: <https://examendemo.siele.org/?language=es>.

y emplear las estrategias necesarias para interpretar las unidades que desconozca, inclusive cuando estas pertenezcan a otra modalidad distinta a su preferente.

Dentro de la comprensión lectora también se han incluido las pruebas de competencia lingüística, ya que estas se basan en completar textos, por lo que el *input* en este caso también es fundamental y pueden presentar diferencias diatópicas decisivas para la correcta resolución de los ejercicios. No se han incluido en el análisis cuantitativo aquellas pruebas que incluyen destrezas integradas –aunque citaremos algún ejemplo en el cualitativo– porque su inclusión en los exámenes es muy desigual⁴⁶, salvo para el análisis cuantitativo del examen CELU, ya que todas sus tareas se componen de un *input* al que el alumno debe responder mediante un ejercicio de expresión, por lo que ha sido necesario tomar en consideración todos los textos de la prueba escrita.

La selección de las muestras ofrecidas para cada variedad se ha determinado según la tarea y atendiendo, en primer lugar, a la fuente del texto; si el texto es real o adaptado, es decir, si ha sido extraído de una fuente determinada, o si, por el contrario, ha sido desarrollado para el examen. En este caso podrán ser teatralizados, si imitan situaciones reales con una entonación acorde al contexto o locutados, si consisten exclusivamente en una lectura oralizada.

A continuación, se observarán los rasgos divergentes que aparezcan en los distintos planos lingüísticos, el gramatical, el léxico y el fonético. Así, por ejemplo, la tarea 2 de la comprensión auditiva del nivel B1 del DELE se representa de la siguiente manera:

Real (CA)	Gramática (CA)	Léxico (CA)	Fonética (CA)
Sí, adaptado (España)	Español rioplatense	América	Español rioplatense

Una vez clasificada cada tarea, se han extraído los porcentajes totales de la variación de dialectos según esta atiende al plano gramatical, léxico o fonético. Por consiguiente, los porcentajes que se presentarán, tanto por niveles como los totales, se corresponden con la suma de tareas en las que aparecen rasgos lingüísticos asociados a una variedad y no con la proporción total de diferencias según el número de palabras. Con

⁴⁶ Los exámenes que presentan destrezas integradas son el DELE y CELU, aunque también el SIELE incluye textos como *input* para las tareas de expresión oral y escrita. En todos los casos la tendencia de inclusión de variedades es igual a la del resto del examen; en el DELE hay un predominio claro de la variedad preferente y algunos rasgos, en los niveles avanzados, de variedades periféricas. En cambio, en el CELU todos los textos presentan rasgos de la variedad rioplatense. En el SIELE, las muestras presentan un modelo de lengua estándar.

ello se pretende observar en qué proporción aparecen textos que puedan asociarse con una variedad determinada y no tanto con la proporción de rasgos divergentes en relación al total.

Las etiquetas que se han empleado para diferenciar las variedades han sido las siguientes:

- Gramática:
 - Estándar. No presenta ningún rasgo que indique su pertenencia a una variedad determinada.
 - Español de América. Distinción aspectual entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto⁴⁷.
 - Español de España. En él se incluyen el uso de *vosotros*, tanto en la conjugación verbal como en su uso pronominal, distinción tempoaspectual entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto.
 - Español rioplatense. Uso de *vos*, tanto en la conjugación verbal como en su uso pronominal.

- Léxico⁴⁸:
 - Estándar. El léxico es común a la mayor parte del mundo hispanohablante.
 - Español de América. El léxico es panamericano o está presente en un gran número de países hispanoamericanos de distintas áreas lingüísticas. Por ejemplo, voces como *mercadería* para *mercancía*, *basurales*, *heladeras* por *frigorífico* o *nevera*, *computadora* o *computador*, *celular*, *librero* por *estantería*, *auto* o *carro*, etc.

⁴⁷ Aunque se han seguido los rasgos gramaticales descritos al principio de este trabajo, no se ha hallado ningún ejemplo claro en que *ustedes* se emplee en un contexto claramente informal, por lo que no se ha incluido en la descripción, ni de *leísmo*, *laísmo* o *loísmo* o realizaciones *queístas* o *dequeístas*. Tampoco se ha registrado variación en el orden sintáctico de las oraciones.

⁴⁸ Para determinar la distribución o preferencia de una voz en un área determinada se ha empleado el *Diccionario de la Lengua Española*, el *Diccionario de americanismos*, el *Diccionario panhispánico de dudas*, *CORPES XXI* y el libro *El español de España y el español de América* de Molero (2003). También se han tenido presente en todo momento las unidades y clasificación del artículo de Haensch (2002).

- Español de España. El léxico del examen es exclusivo de España, como *patata*, *ordenador* o *móvil* o tiene un uso más frecuente aquí que en América. Según la clasificación expuesta de Haensch (2002), a este último vocabulario pertenecen aquellas voces que, aunque conocidas y utilizadas por algunos países americanos, como *coche*, *autobús*, *camarero*, *piscina*, *ayuntamiento*, etc., en estos se prefieren otras palabras.
 - Español rioplatense. Igual que para España, es el léxico exclusivo o preferido de esta área dialectal. A ella corresponden voces como *valija*⁴⁹ o *reposera*.
 - Español de México. Léxico exclusivo o preferente en este país, como *conurbado*⁵⁰, *golpiza*, *tiradero*, *charola*, etc.
- Fonética:
 - Español septentrional. Distinción /s/ y /θ/, [χ] uvular y realización plena de la [-s] en posición implosiva.
 - Español andino. Seseo, mantenimiento de [-s] en posición implosiva, pronunciación aspirada de /x/.
 - Español de México. Seseo, mantenimiento de [-s] final, pronunciación velar de /x/.
 - Español rioplatense. Žeismo, seseo, aspiración de [-s] implosiva en el interior de palabra, mantenimiento de [-s] implosiva al final de palabra, aspiración de /x/.

A este análisis le añadiremos algunos ejemplos cualitativos para que ilustren los resultados numéricos y para observar su adecuación –o inadecuación– respecto a lo que persigue cada examen de certificación.

En último lugar, se reflexionará, a la luz de los resultados, sobre si la variación presentada es suficiente y si cumple con la finalidad de la certificación del español como

⁴⁹ Aunque su distribución es mayor, según podemos observar en la marcación diatópica del *Diccionario de americanismos* (Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Bo, Py, Ar.), la selección de este término y no otro viene determinada, como se ha explicado para el léxico de España, por la elección de la variedad rioplatense.

⁵⁰ Según el *Diccionario de americanismos*: adj. Mx. Relativo al extrarradio de una población.

lengua extranjera, es decir, con la competencia comunicativa –y por consiguiente, sociolingüística– que ha de demostrar el candidato. Asimismo, destacaremos si cumple también con el propósito que persigue cada una de estas pruebas en particular.

4.3.3 Resultados

4.3.3.1 DELE

– Variedad preferente

La variedad preferente de este examen según los resultados obtenidos a través de este análisis es el español de España, más concretamente, el español septentrional, esto es, el estándar nacional⁵¹. De esta forma, se puede afirmar que la norma seleccionada está condicionada por el país al que pertenece la institución creadora y desarrolladora del examen, pero no tanto con su dimensión internacional.

Este hecho es constatable en las muestras, en las que este modelo de lengua representa la mayor parte del *input*, siendo el único modelo ofrecido en los niveles iniciales (A1 y A2) y en los enunciados, destacable esta preferencia en los enunciados locutados, en los que la fonética revela claramente esta tendencia. No es tan observable en los enunciados de las tareas escritas, ya que se emplea un modelo de lengua estándar, salvando algunas instrucciones para los exámenes orales, como en el siguiente ejemplo de la tarea 4 del nivel B1 en que se utiliza el término *ordenador*, exclusivo de España:

Usted compró hace unos días un ordenador portátil en una tienda de informática. Ahora el ordenador no funciona y usted decide ir a la tienda para pedir que se lo cambien por otro. (Instituto Cervantes, consultado el 30/07/2016 en http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/modelos0/DELE_B1_Modelo_0_Sept_2012.pdf).

– Variedades periféricas

Para este examen, puesto que consta de seis niveles distintos, hemos optado por presentar, por un lado, los resultados totales del análisis de las variedades de los *input* de

⁵¹ No se han hallado muestras en los modelos analizados de otras variedades nacionales como el español de Andalucía o de Canarias.

las pruebas de Comprensión auditiva (CA) y Comprensión lectora (CL), y, por otro lado, los resultados relativos a cada nivel, ya que se observarán algunas tendencias distintas.

Así pues, los resultados totales son los siguientes:

- Fuentes de los textos

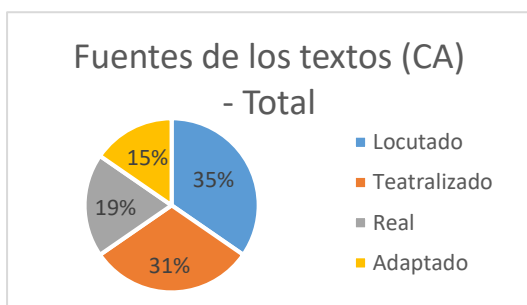


Ilustración 1

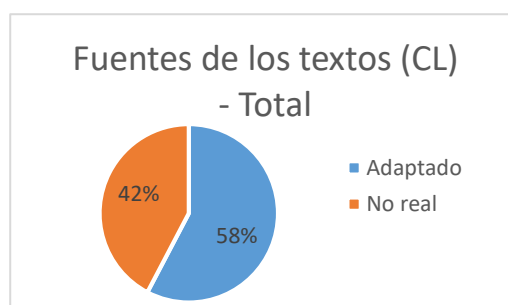


Ilustración 2

Como vemos en la ilustración 1, la mayoría de las grabaciones en los DELE son creadas para este fin, mientras que en el caso de los textos escritos, el 58% son textos reales adaptados cuyas fuentes son de diferentes países (España, México, Argentina, Guatemala o República Dominicana) y de medios de comunicación y divulgación internacionales como la BBC o *National Geographic*. En cualquiera de los casos, la diversa procedencia de los textos no se relaciona con una variación dialectal, ya que en la mayoría de casos presentan rasgos compartidos o, lo que es lo mismo, estándar.

- Gramática

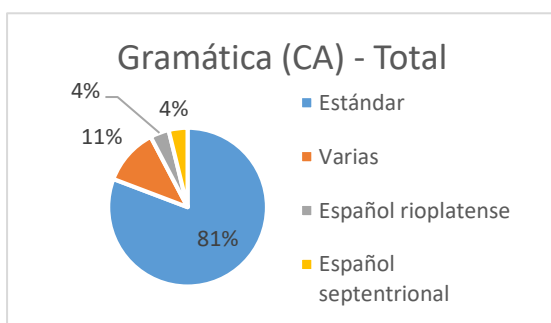


Ilustración 3

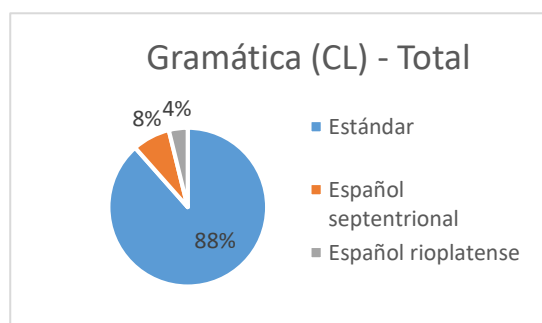


Ilustración 4

Tanto en las pruebas de CA como en las de CL la mayor parte de la gramática empleada no revela ningún rasgo dialectal, lo cual es explicable teniendo en cuenta la relativa uniformidad de la lengua española en este plano lingüístico. Las únicas

variedades representadas en este plano son la septentrional y la rioplatense, inclusive las recogidas en la etiqueta «*varias*»⁵².

Cabe señalar en este caso un ejemplo curioso hallado en la tarea 4 del nivel C1, en que una hablante de la variedad rioplatense utiliza la forma *lleváis*. No sabemos si este uso responde a que se trata de un texto locutado y ha leído directamente esta forma o si, por el contrario, utiliza la forma diptongada de voseo menos extendida.

- Léxico

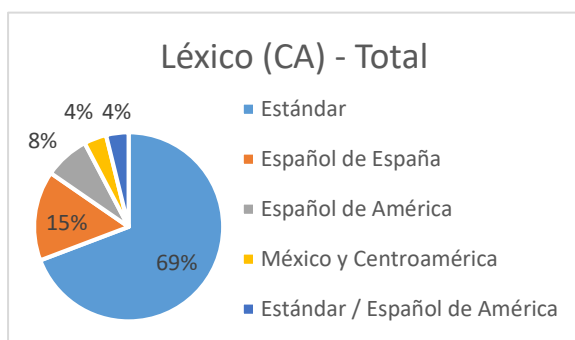


Ilustración 6

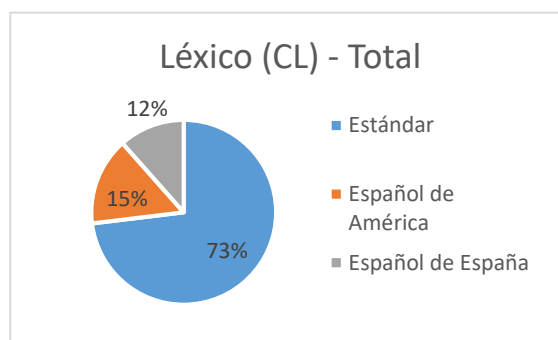


Ilustración 5

A diferencia del plano gramatical, el léxico del español presenta una mayor variación, lo que es constatable en las diferentes proporciones en que se hallan reflejadas las variedades en uno y otro plano. No obstante, en la mayoría de los casos se opta por un léxico estándar o con una distribución amplia, como voces generalizadas en América y en España.

- Fonética

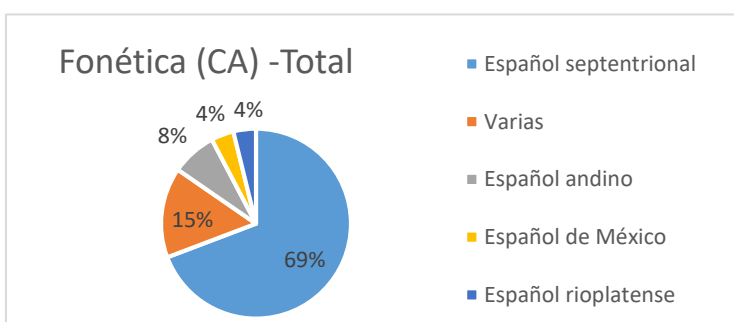


Ilustración 7

⁵² Esta etiqueta ha sido usada para aquellas grabaciones en que intervienen hablantes de distintas variedades en una misma conversación.

La fonética, al igual que el léxico, presenta una mayor variedad. No obstante, en este plano lingüístico no hemos encontrado ningún ejemplo que pudiese considerarse estándar. Es por ello por lo que se ha empleado la variedad preferente como la variedad mayoritaria en este examen y no un modelo de pronunciación “estándar” que, por otra parte, resultaría irreal.

En cuanto a la utilización de distintos modelos de lengua según el nivel, los resultados obtenidos reflejan lo siguiente:

Nivel A1

- Fuentes de los textos

Todos los *input* del nivel A1 han sido creados para el examen, es decir, no se trata de textos reales. Es más, todas las grabaciones que aparecen en la CA son locutadas.

- Gramática

La modalidad de lengua en el plano gramatical no presenta ni en los textos de CA ni en los de CL rasgos asociados a una variedad determinada, por lo que representan un estándar de lengua.

- Léxico

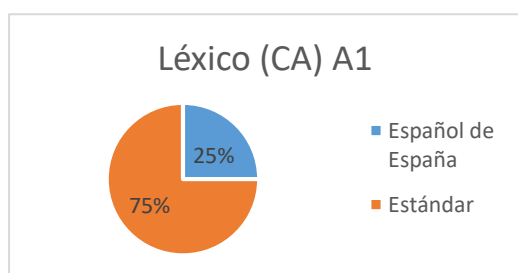


Ilustración 8

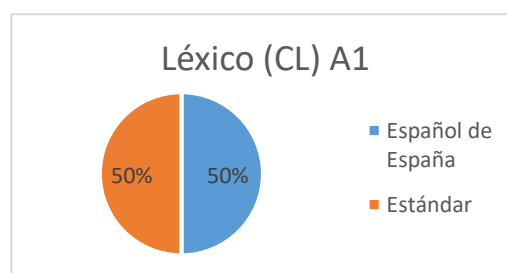


Ilustración 9

Aunque la mayor parte del léxico empleado es común, en este nivel se incluyen bastantes voces que son exclusivas de España, como *ordenador* o *móvil* o más frecuentes en este país que en América, como *coche*, *ayuntamiento*, *piscina* o *maleta*. En definitiva, la elección de estos términos y no otros como *auto* o *carro*, *Intendencia*, *alcaldía* o

municipalidad, pileta o alberca, o valija, respectivamente, responde a la selección del estándar español como modelo de lengua y no por ser voces más o menos extendidas.

- Fonética

El 100% de las muestras auditivas pertenecen a la variedad del español septentrional.

Nivel A2

- Fuentes de los textos

Al igual que en el nivel A1, todos los textos de la CA son locutados. Sin embargo, aunque en un porcentaje bajo, se han hallado textos reales adaptados en la prueba de CL, tal y como se muestra en la ilustración 10:

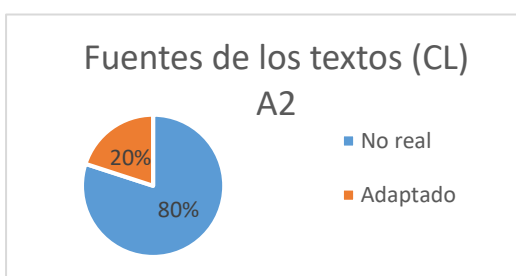


Ilustración 10

- Gramática

En los textos de la prueba de CA los textos no muestran rasgos pertenecientes a ninguna variedad determinada. En cambio, en los textos de la prueba de CL se recogen como marca de español septentrional los usos de *vosotros*, tanto en la conjugación verbal como los pronombres personales *vosotros* y *os*:

No tenéis que traer nada, yo me ocupo de todo. No cocino demasiado bien, pero mi madre me va a ayudar un poco. Os espero a ti y a tu marido. (Instituto Cervantes, consultado el 30/07/2016 en http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a2/A2_LECTURA_TARE_A2.pdf).

De esta manera, la proporción es la siguiente:

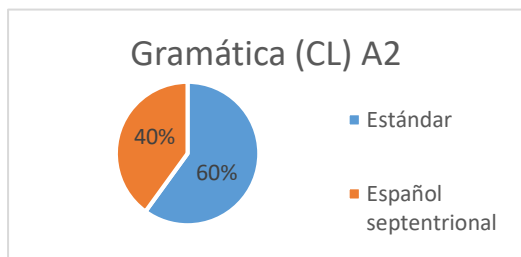


Ilustración 11

- Léxico

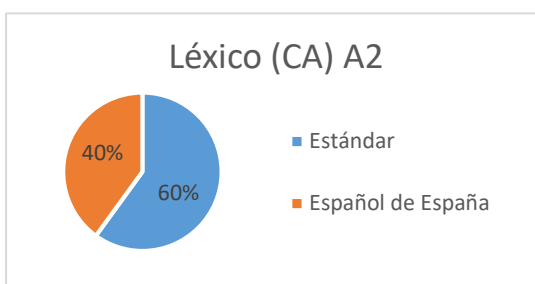


Ilustración 12

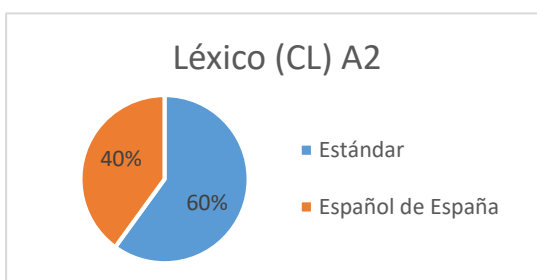


Ilustración 13

Al igual que se observaba en el nivel A1, la selección de ciertos términos frente a otros obedece a la utilización del español de España como modelo de lengua en este nivel y, por consiguiente, en todos los textos de las muestras:

Experto informático. Reparaciones a domicilio. Ordenadores, impresoras, programación. Precios increíbles. (Instituto Cervantes, consultado el 30/07/2016 en http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a2/A2_LECTURA_TARE_A1.pdf).

No obstante, como demuestran las ilustraciones 12 y 13 la mayor parte del léxico empleado es común.

- Fonética

El 100% de las muestras auditivas pertenecen a la variedad del español septentrional.

Nivel B1

- Fuentes de los textos

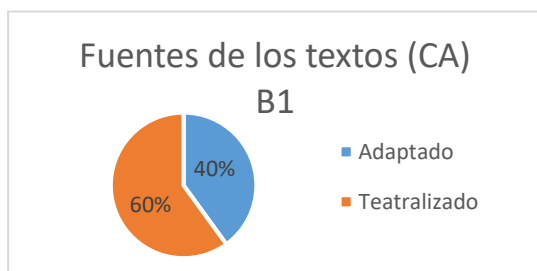


Ilustración 14

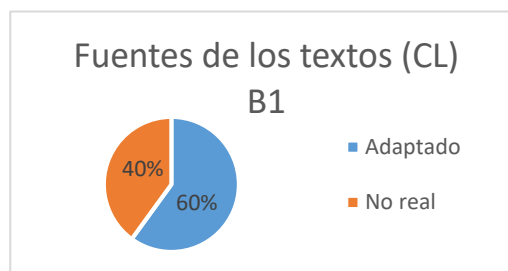


Ilustración 15

En este nivel se observa un cambio de tendencia en cuanto a la fuente de los textos. Mientras en los niveles iniciales prácticamente la totalidad de los textos estaban elaborados para el propio examen, en este nivel vemos que en la prueba de CA el *input* está compuesto por muestras teatralizadas o reales adaptadas. En cuanto a los textos de la prueba de CL, la mayoría de textos son reales adaptados, pero aún se mantiene un porcentaje elevado de textos redactados explícitamente para el examen.

- Gramática

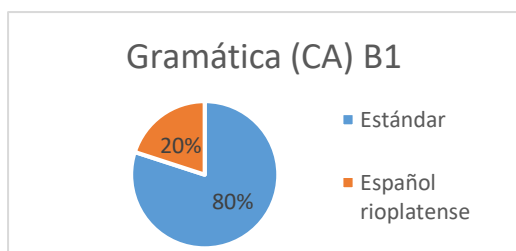


Ilustración 16

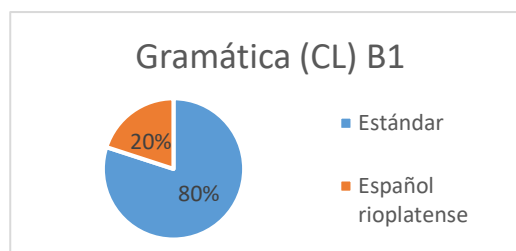


Ilustración 17

Además de ofrecer más muestras reales, en este nivel se introducen rasgos de otras variedades diferentes a la estándar o la española septentrional. Como vemos en ambas gráficas, la variedad representada en ambas pruebas, además de la estándar, es la variedad rioplatense⁵³. En ambos casos, se han registrado ejemplos de voseo tanto pronominal como en la conjugación verbal:

Querida Ana:

Disculpá que no te haya escrito antes, pero tuve problemas con la computadora y estuve dos semanas sin poder conectarme a internet. (Instituto Cervantes, consultado el 30/07/2016 en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/dele/default.htm>).

⁵³ Como ya citamos al principio, las cifras están condicionadas por el único modelo empleado e, igualmente, las variedades representadas. Por lo tanto, es de esperar que en otras muestras apareciesen representadas además de la rioplatense, otras variedades periféricas.

- Léxico

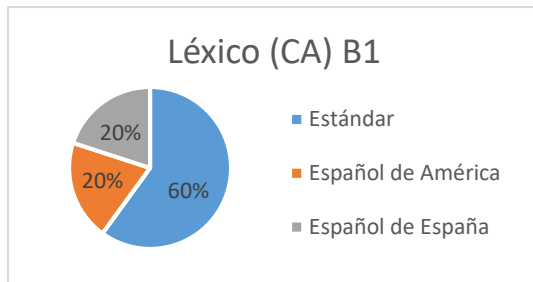


Ilustración 19

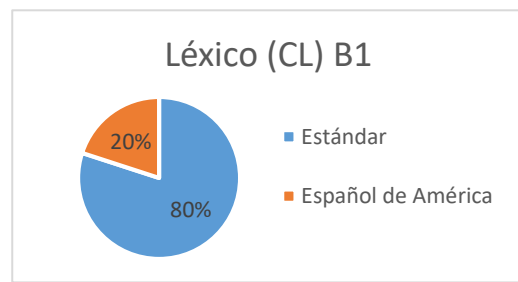


Ilustración 18

También observamos grandes diferencias entre los niveles iniciales y el B1 en el plano léxico; mientras en los niveles A1 y A2 la única variedad representada era la preferente, esto es, el español de España, en este nivel observamos que no aparece representado en el plano léxico en la prueba de CL, y en la de CA en un solo caso, en que se utiliza la palabra *tuna* y cuya definición, por otra parte, se explica justo a continuación:

¡Uf, hace tanto tiempo! Fíjese que entonces las chicas no podíamos participar en la tuna, una especie de grupo musical estudiantil de la universidad. (Instituto Cervantes, consultado el 30/07/2016 en http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/b1/prueba2/B1_TR_T4.pdf).

Además de esta notable diferencia, destaca la inclusión de léxico generalizado del español de América, como *computadora*, *acá*, *plata o mamá*, fuera de un registro infantil o informal. En síntesis, en este nivel comienzan a introducirse rasgos asociados a distintas variedades, siempre y cuando estas tengan una distribución amplia, por lo que se sigue empleando un vocabulario común entre la mayoría de hispanohablantes.

- Fonética

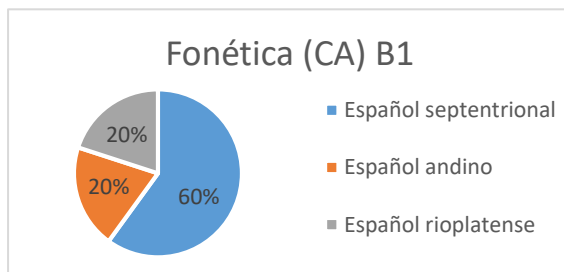


Ilustración 20

Ahora bien, el plano lingüístico en el que aparecen mayores muestras de la variación lingüística es en el plano fonético. Mientras en los niveles iniciales las muestras pertenecían exclusivamente a la variedad preferente, en este nivel se comienzan a

introducir muestras, todas ellas reales, de distintas variedades lingüísticas, por lo que podemos afirmar que es en este primer nivel en el que se empieza a evaluar la competencia sociolingüística del alumno a través de la comprensión de variedades periféricas. No obstante, la variedad preferente continúa representando un porcentaje bastante alto del total de todos los textos de la prueba de CA.

Nivel B2

- Fuentes de los textos

El porcentaje de muestras adaptadas o teatralizadas del nivel B2 de la prueba de CA coincide con el del nivel B1, mientras que en la prueba de CL todos los textos son reales adaptados.

- Gramática

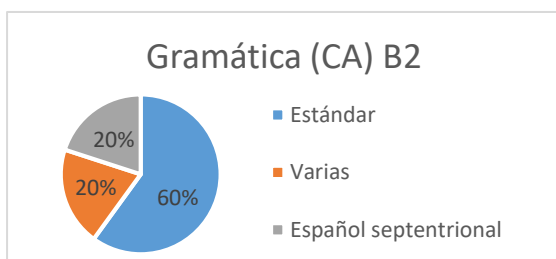


Ilustración 21

En la prueba de CL los rasgos gramaticales que presentan los textos son estándar. Esto es debido principalmente a que los tipos textuales empleados en todos los casos pertenecen a un registro formal, como artículos o noticias, por lo que, como ya se ha comentado anteriormente en este trabajo, en los registros formales, los rasgos divergentes se neutralizan notablemente o son inexistentes en muchos casos. En cambio, en la prueba de CA, la variedad de registros es mayor, por lo que sí se observan rasgos del español septentrional y en la muestra etiquetada como «varias» un interlocutor presentaba marcas de español septentrional (uso de *vosotros*) y otro de español rioplatense (uso de *vos*):

[...]Lo primero que tenés que hacer es averiguar la inversión que necesitás. Y si pedís un préstamo, fijate bien en las cuotas y evaluá los plazos de amortización. (Instituto Cervantes, consultado el 30/07/2016 en http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/b2/prueba2/B2_TR_T4.pdf).

- Léxico

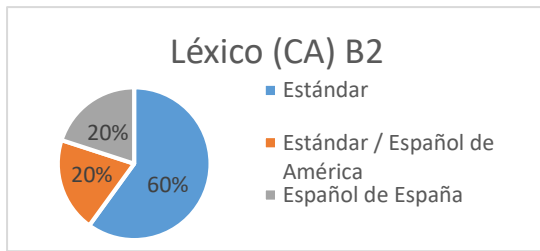


Ilustración 23

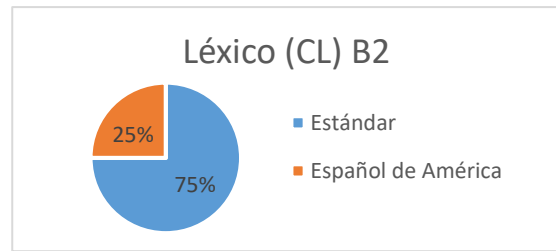


Ilustración 22

En comparación con el nivel B1 los porcentajes son muy similares, teniendo en cuenta que en «varias» se han incluido a un hablante que empleaba un vocabulario estándar o común y otro que presentaba términos generales de América como *mercadería* para *mercancía*.

- Fonética

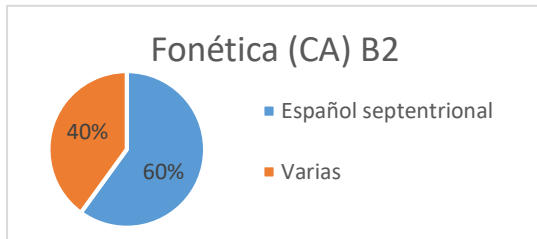


Ilustración 24

En el plano fonético la inclusión de variedades periféricas es muy similar a la del nivel B1, con la salvedad de que, en este nivel, hay un interlocutor de la variedad septentrional en todas las muestras. Las otras variedades representadas bajo la etiqueta «varias» son, además del español septentrional, el español de México y el rioplatense.

Nivel C1

- Fuentes de los textos

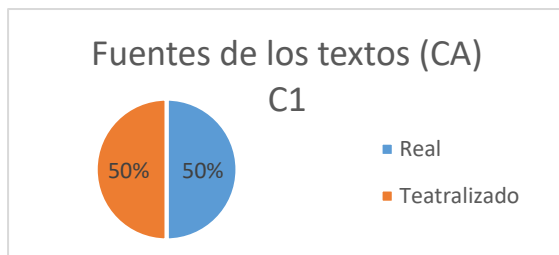


Ilustración 26

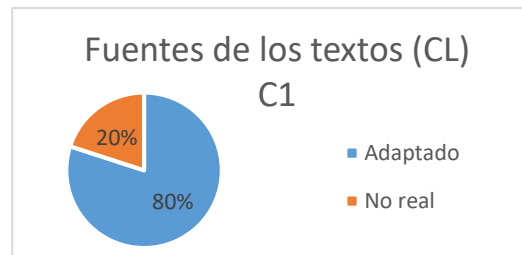


Ilustración 25

La proporción de textos reales aumenta en la prueba de CA. Además, estos no están adaptados y se ha añadido ruido ambiente. En cambio, frente al 100% de textos

reales adaptados en la prueba de CL en el nivel B2, se ha registrado una tarea en que el texto no es real en este nivel.

- Gramática

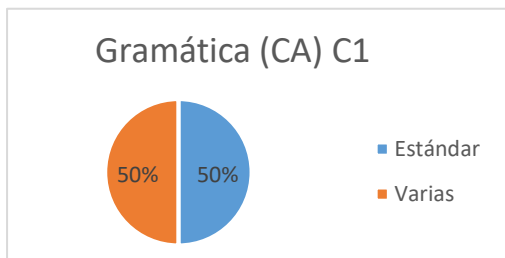


Ilustración 27

El total de muestras en la prueba de CL representan un uso gramatical estándar, lo cual no es de extrañar ya que, al igual que sucedía en el nivel B2, pertenecen a un registro formal: artículos, resúmenes de tesis y un texto sobre los derechos de clientes de una compañía telefónica. A diferencia de esta prueba, en la de CA, bajo el rótulo «varias» se recoge a dos hablantes de la modalidad rioplatense que emplean distintas formas de voseo⁵⁴ y hablantes de la variedad septentrional que realizan una diferenciación tempoaspectual entre los tiempos verbales de pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto:

Pues mira, la verdad es que no sé si la han echado o si se ha ido ella. Lo que parece seguro, desde luego, es que no la habrán echado por falta de compromiso o dedicación...

(Instituto Cervantes, consultado el 30/07/2016 en http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/c1/C1_TRANSCRIPCION_TAREA2.pdf).

- Léxico

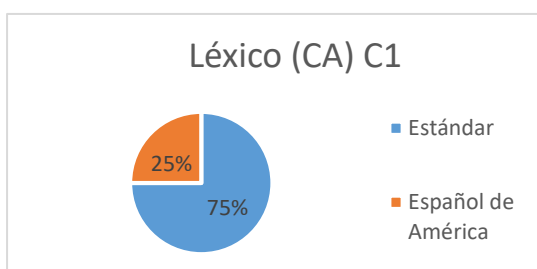


Ilustración 28

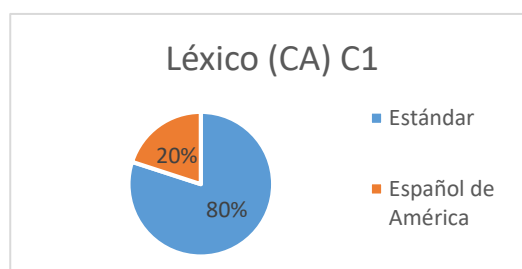


Ilustración 29

⁵⁴ Cabe destacar un uso anómalo, ya citado en la página 98: en la tarea 4 la interlocutora rioplatense emplea la conjugación voseante mayoritaria, *llevás*, pero también la diptongada, *lleváis*. No obstante, lo más probable es que se trate de un error en la locución.

Aunque en ambos casos predomina el léxico estándar, a diferencia de los demás niveles no se han encontrados voces pertenecientes exclusivamente al español de España y, en una proporción algo mayor se observan términos del español de América como *platicar, entretención o computador*:

Nuestra época se caracteriza por las innovaciones tecnológicas y estas han determinado un cambio en la forma de aprender; el computador es la herramienta que se utiliza para las tareas destinadas a este fin. La educación, la información y la entretención están en un solo dispositivo que, _____27_____ la imagen, genera una posibilidad única de reforzamiento de conceptos. (Instituto Cervantes, consultado el 30/07/2016 en http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/c1/C1_LECTURA_TARE_A5.pdf).

- Fonética

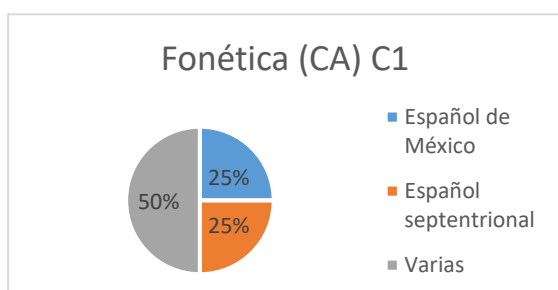


Ilustración 30

Con la etiqueta «varias» se han registrado conversaciones entre hablantes con pronunciación del español septentrional, del español de México, del español andino y del rioplatense. Si a ello le sumamos la variación en el plano gramatical y léxico podemos afirmar que en este nivel la proporción de variedades en la prueba de CA es lo suficientemente representativa como para medir la competencia sociolingüística del alumno. Esta tendencia también está presente en las pruebas de destrezas integradas, en las que se incluyen audiciones con hablantes de las variedades septentrional y rioplatense.

Nivel C2

- Fuentes de los textos

Todas las muestras de las pruebas de CA y CL son reales adaptadas e, igual que se observaba en el nivel C1, los textos de la prueba CA presentan además ruido ambiental.

- Gramática

Los rasgos gramaticales en este nivel representan un modelo de lengua estándar. Este hecho es reflejo del registro formal de los textos: conferencias, artículos, resúmenes de ponencias o tertulias de televisión.

- Léxico

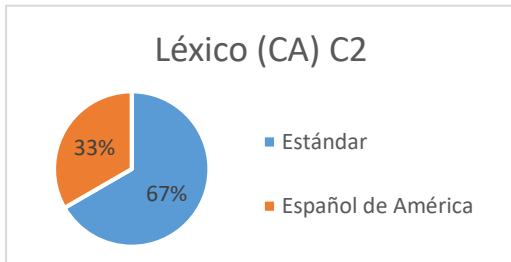


Ilustración 32

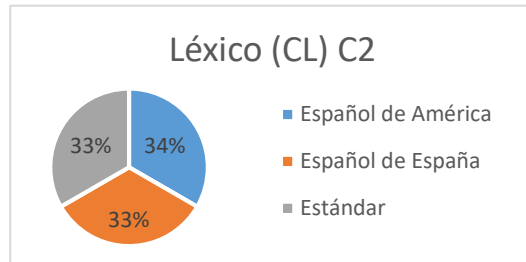


Ilustración 31

Las voces pertenecientes al español de América presentan una distribución bastante amplia, aunque no sean panamericanismos, como *librero* usada en México, Honduras, Costa Rica, Panamá, Cuba, Puerto Rico, Ecuador, Bolivia y Chile o *licencia (de maternidad)*, empleada en México, Cuba, Puerto Rico, Ecuador, Chile y Paraguay según el *Diccionario de americanismos*.

En cuanto a los términos del español de España estos son *móvil* y *microordenador*:

El móvil –ahora microordenador– está presente en cada rincón del territorio; [...] (Instituto Cervantes, consultado el 30/07/2016 en http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/c2/C2_LECTURA_TARE_A3.pdf).

Por otra parte, en la prueba de CA predomina el vocabulario común.

- Fonética

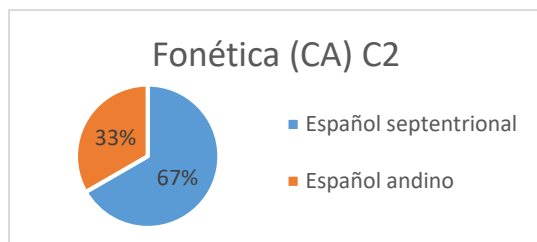


Ilustración 33

A diferencia de la variedad ofrecida en el nivel C1, en el nivel C2 solo aparecen representadas dos variedades y la variedad preferente del examen es la mayoritaria, por lo que la muestra no es suficiente para evaluar la competencia sociolingüística de los candidatos.

4.3.3.2 CELU

– Variedad preferente

La variedad preferente de este examen es el español rioplatense, elección motivada por el país de origen de este examen y su finalidad: servir como certificado de lengua reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Casi la totalidad del *input* que ofrece este examen, tanto en la prueba escrita como en la oral, representa rasgos de esta variedad. No así los enunciados de las preguntas, en que se opta por el tratamiento de *usted*, lo que evita la marcación diatópica:

Escuche el programa radial del Museo de la Ciudad en el que se habla sobre los antiguos mercados de la ciudad de Buenos Aires. (Escuchará el programa dos veces. Se le dará una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita. Sus notas no se tomarán en cuenta para la evaluación.) (Consortio ELSE, consultado el 30/07/2016 en http://www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/cuadernillo_de_muestra_de_actividades_celu_mayo.pdf).

– Variedades periféricas

Como ya se advirtió en la introducción de este apartado, todas las pruebas del examen CELU están compuestas por un estímulo, ya sea auditivo o escrito, que sirve como pretexto para una actividad expresiva. El examen se divide en dos pruebas teniendo en cuenta la destreza expresiva del alumno; una primera prueba de expresión e interacción escrita (EIE) y una segunda prueba de expresión e interacción oral (EIO). Para este apartado hemos estudiado cuantitativamente solo los textos de la prueba de EIE, aunque se hará referencia también a los textos de la prueba de EIO.

- Fuentes de los textos

Todos los textos, inclusive los de la prueba oral, son reales y presentan una variedad de géneros significativa: artículo, cuento, noticia, programa de radio, entrevista, folleto informativo, publicidad, etc.

- Gramática

Los textos de la prueba escrita presentan todos rasgos estándar y solo en uno de los textos de la prueba oral se utiliza el voseo.

- Léxico

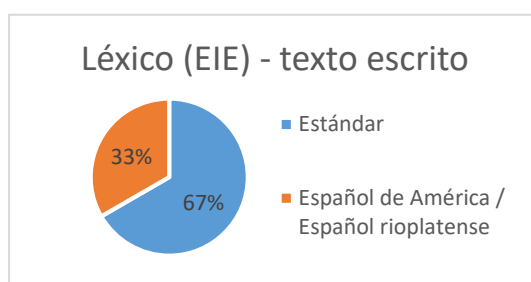


Ilustración 34

Si bien la gramática no revelaba mucho acerca de la variedad preferente seleccionada, el léxico de los textos escritos de la prueba de EIE, aunque en un porcentaje bajo, presenta términos generales del español de América, como *cuadra* o *departamento* o muy extendidos, como *choclo*, usado según el *DLE* en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú:

Gómez es un hombre modesto y borroso, que sólo le pide a la vida un pedacito bajo el sol, el diario con noticias exaltantes y un choclo hervido con poca sal pero eso sí con bastante manteca. (Consortio ELSE, consultado el 30/07/2016 en <http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/actividades/ cuadernillo de muestra de actividades celu mayo.pdf>).

Como ejemplos del español rioplatense encontramos *valija* o *reposera*, o en la prueba de EIO, *vereda* o *colectivo*. En cambio, el léxico de las grabaciones auditivas de la prueba de EIE pertenece enteramente al vocabulario común, salvo el término *vizcacha*:

f. Roedor de hábitos nocturnos propio de las grandes llanuras, donde construye complejas colonias de cuevas. Su cuerpo es rollizo, la cabeza grande y ancha, mide aproximadamente 80 cm y su coloración es gris oscura, con el vientre blanco. Vive en el Perú, Bolivia, Chile y la Argentina. (Real Academia, 2014: <http://dle.rae.es/?id=byy8yXW>).

No obstante, siguiendo la clasificación de Haensch (2002), esta voz sería un exotismo, ya que determina una realidad existente únicamente en el continente americano. Por otra parte, no se han hallado voces pertenecientes a variedades periféricas.

- Fonética

El total de los textos auditivos de la prueba de EIE son muestras de la variedad rioplatense que, además de los rasgos enumerados en las etiquetas descritas en la metodología, presenta otros característicos de esta pronunciación como la asibilación del grupo tautosilábico /tr-/.

4.3.3.3 CELA

– Variedad preferente

La variedad preferente para el CELA será el español México puesto que pretende cubrir una necesidad creciente en su país, tal y como se expresa en su descripción:

En las últimas décadas la presencia de extranjeros en México se ha incrementado considerablemente. De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda realizado en 2010, las personas inmigrantes provienen de todas partes del mundo por lo que su lengua materna en muchos de los casos no es el español. (CEPE, consultado el día 1/08/2016 en <http://www.cepe.unam.mx/cela/>).

De esta manera, será la única variedad representada en el examen, tanto en el *input* como en los enunciados, en que se optará al igual que en el DELE y en el CELU por emplear el tratamiento de *usted*:

A continuación se le presentan tres textos. Léalos cuidadosamente y conteste las preguntas que aparecen al final de cada uno de ellos. Marque la opción correcta. (Jurado y Mendoza, 2016: consultado el día 1/08/2016 en <http://examenespanol.com/libro-del-maestro/sugerencias>).

– Variedad periférica

Al igual que se hizo para presentar los datos de los exámenes DELE, se presentarán, en primer lugar, los resultados totales y, en segundo lugar, los resultados diferentes obtenidos según los niveles B2 y C1.

- Fuentes de los textos

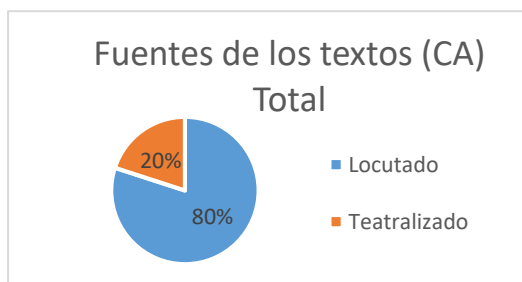


Ilustración 35

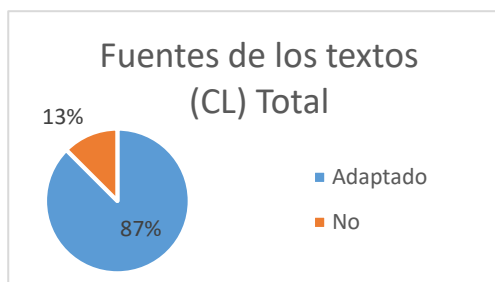


Ilustración 36

Mientras en la prueba de CL predominan los textos reales adaptados, ninguno de los de la prueba de CA son reales y, lo que es más, la mayoría de ellos son textos locutados, por lo que no representan un uso real de la lengua oral.

- Gramática

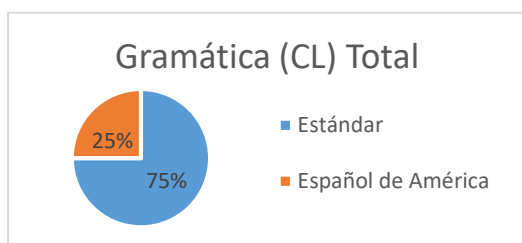


Ilustración 37

En el plano gramatical, no se han encontrado rasgos identificativos de ninguna variedad en la prueba de CA, por lo que representa un modelo de lengua estándar y una tendencia similar se aprecia en la prueba de CL, en los que los rasgos gramaticales identificativos del español de América suponen solo un 25%, tal y como muestra la ilustración 37. Un ejemplo de ello es la diferenciación aspectual de los pretéritos perfecto simple y compuesto:

6. — ¿Terminaste de hacer lo que te encargué?
— _____ a tiempo todo el trabajo que me pediste, pero llegó Elena y me dio trabajo extra que era prioritario.
a) He terminado b) Terminaba c) Había terminado d) Habría terminado

(Jurado y Mendoza, 2016: consultado el día 1/08/2016 en <http://examenesespanol.com/libro-del-maestro/sugerencias>).

- Léxico

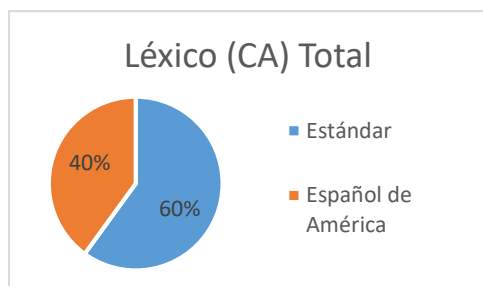


Ilustración 38

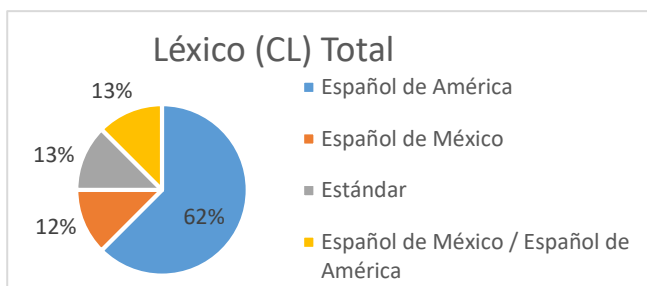


Ilustración 39

Si bien en el plano gramatical las diferencias no son notables, en el plano léxico predomina el léxico general de América en la prueba de CL y aparece en un porcentaje considerable en la prueba de CA. También hallamos muestras del español de México, aunque en menor medida, y solo en la prueba de CL, como en el siguiente ejemplo, en que aparece la voz *conurbado*:

El bosque constituye un espacio turístico obligado para todas aquellas personas que visitan la ciudad de México y, debido a su accesibilidad, es uno de los paseos dominicales más socorridos de los habitantes del Distrito Federal y áreas conurbadas. (Jurado y Mendoza, 2016: consultado el día 1/08/2016 en <http://examenesespanol.com/libro-del-maestro/sugerencias>).

En esta prueba, además, solo uno de los textos presenta exclusivamente vocabulario común, lo que representa un fuerte contraste con la prueba de CA, en la que predomina el léxico estándar.

- Fonética

En cuanto al plano fonético, todos los textos son muestras de la variedad mexicana.

Nivel B2

- Fuentes de los textos

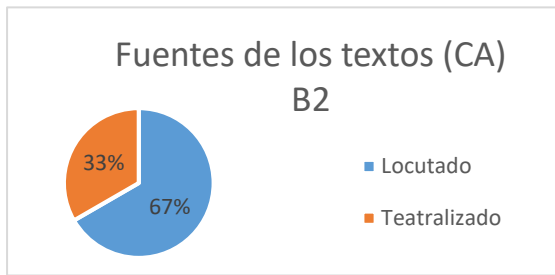


Ilustración 40

Los textos de la prueba de CA son en su mayoría locutados. El único ejemplo de grabación teatralizada se corresponde con una entrevista. Por otro lado, en la prueba de CL, como ya se señaló en relación a los resultados totales, todos los textos son reales adaptados.

- Gramática

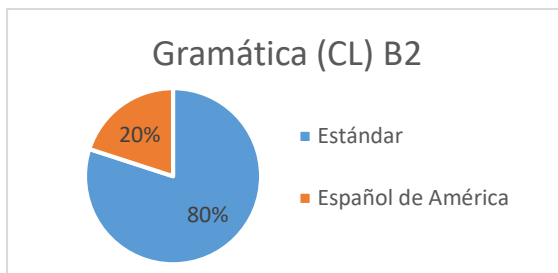


Ilustración 41

Solo uno de los textos de la prueba de CL presenta un rasgo gramatical asociado al español de América, esto es, el contraste aspectual entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto citado en las páginas 113-114.

- Léxico

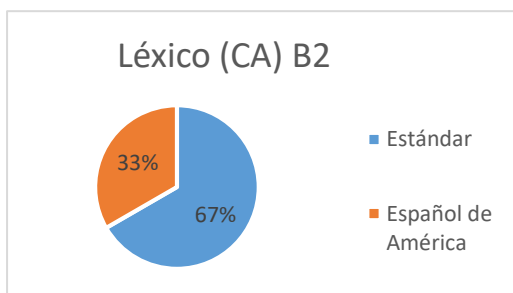


Ilustración 42

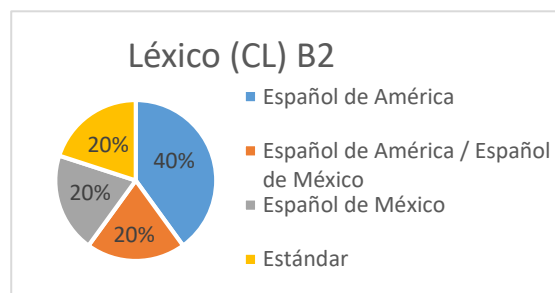


Ilustración 43

Mientras en la prueba de CA el léxico predominante es estándar, con algún ejemplo de vocabulario general en América, como *pluma fuente* para *pluma estilográfica*, en la de CL los textos con solo vocabulario común representan un porcentaje mucho menor –solo un 20%–. Asimismo, en la prueba de CL hallamos numerosos ejemplos de léxico general del español de América como *accidente de tránsito*, *manejar*, *motoneta* o *auto*, y del español de México, como *conurbado*, *tiradero* para *basurero* o *charola* para *bandeja*:

Thomas llenó charolas con pavos, chicharos y camote –una comida completa que sólo necesitaba descongelarse y recalentarse– (Jurado y Mendoza, 2016: consultado el día 1/08/2016 en <http://examenesespanol.com/libro-del-maestro/sugerencias>).

Nivel C1

- Fuentes de los textos

Todos los textos de la prueba de CA son locutados, mientras que los de la de CL son todos reales adaptados.

- Gramática

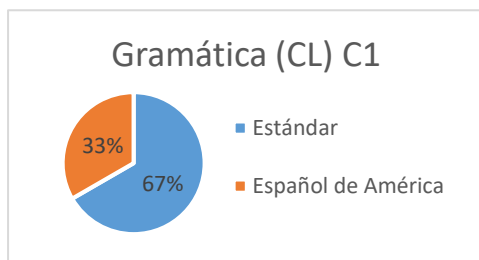


Ilustración 44

Aunque varía levemente el porcentaje, los datos que arroja el análisis de este nivel en el plano gramatical coinciden con los comentados para el nivel B2.

- Léxico

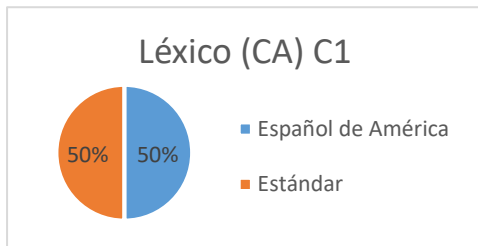


Ilustración 45

En cuanto al plano léxico, se han encontrado ejemplos en todas las muestras de la prueba de CL de vocabulario perteneciente al español de América, como *computadora*, *mercadería* o la locución adverbial *luego de*. En cambio, en la prueba de CA este vocabulario solo aparece en una de sus dos grabaciones, con el único término identificativo del español de América, *rezago*:

En el año 2000 Radio Educación estaba en el olvido. Desde el punto de vista tecnológico teníamos un rezago de más de diez años. (Jurado y Mendoza, 2016: consultado el día 1/08/2016 en <http://examenesespanol.com/libro-del-maestro/sugerencias>).

4.3.3.4 EXELEAA

– Variedad preferente

Si bien el país de origen de este examen es México y está coordinado por el mismo organismo que los exámenes CELA, el fin de este examen conlleva un cambio respecto a la variedad preferente; como ya citamos para la descripción de este examen en el apartado 4.3.3.4, este está pensado para evaluar la capacidad de los candidatos para acceder a estudios superiores de grado o posgrado en una universidad hispanohablante. Por consiguiente, predominarán los textos académicos en los que se utiliza un modelo de lengua estándar. No obstante, como ya se ha comentado para otros exámenes, en el plano fonético no existe una variedad estándar clara, por lo que en este caso se ha optado en todas las muestras por emplear la norma nacional a la que está adscrita esta prueba, esto es, la variedad de México⁵⁵.

⁵⁵ Aunque en la guía del examen se señalaba que una de las audiciones podría pertenecer a otra variedad de español que no fuese la mexicana, en el examen de muestra al que se ha tenido acceso, no se ha hallado ningún ejemplo de ello.

– Variedades periféricas

- Fuentes de los textos

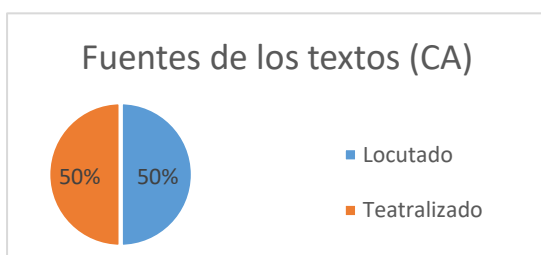


Ilustración 46

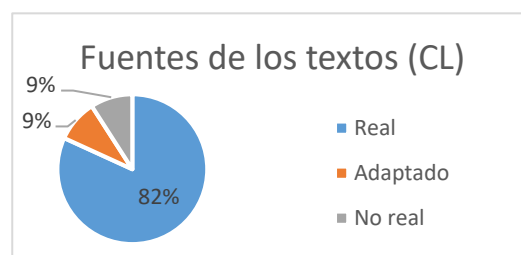


Ilustración 47

Como se podrá observar en los gráficos, la tendencia es muy similar a la observada en las fuentes de los textos de los exámenes CELA; por un lado, en la prueba de CL predominan los textos reales o reales adaptados, mientras que en la prueba de CA no hay ningún texto real, aunque en este examen aparecen más textos teatralizados.

- Gramática

En el plano gramatical, tanto en la prueba de CA como en la de CL, no aparecen rasgos característicos de ninguna variedad, por lo que se puede afirmar que se trata de modelo de lengua estándar en este nivel lingüístico.

- Léxico

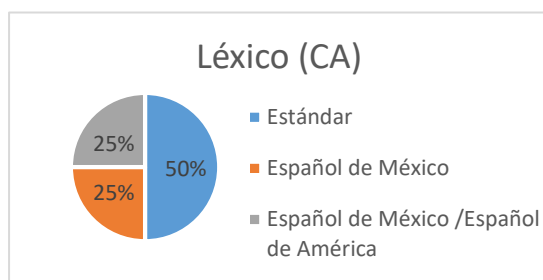


Ilustración 48

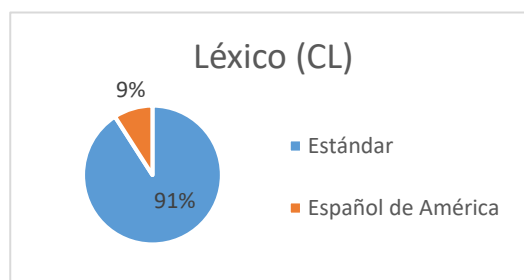


Ilustración 49

En la prueba de CL predomina claramente un léxico estándar, lo que es de esperar teniendo en cuenta la finalidad de este examen, salvo algunos ejemplos de léxico general de América como *recursar* para *repetir curso* o *reprobar* para *suspender*, empleados en un ejercicio de la prueba de competencia lingüística en que el examinando debe completar varios diálogos coloquiales de situaciones relacionadas con la vida en la universidad.

En cambio, en la prueba de CA hallamos tanto ejemplos de léxico general del español de América, tales como *rectoría* refiriéndose a la oficina del rector, como vocabulario específico de México como la interjección *úchala* o *lineamiento*, término usado también en República Dominicana y definido por el *DLE* como «Rasgo característico de algo».

También se ha anotado la fórmula de cortesía *¿gustas esperar?*⁵⁶, ya que aparece empleada en un contexto poco formal, lo cual es inusual:

—Vengo a buscar a la profesora Ruiz.
—Está en su oficina, pero está atendiendo una llamada. ¿Gustas esperar?
—¿Irás a tardar mucho?
—Pues lleva más de media hora hablando, así que me imagino que es importante.
(Jurado y Mendoza, 2016: consultado el día 1/08/2016 en <http://examenesespanol.com/libro-del-maestro/sugerencias>).

Sin embargo, no se ha podido delimitar este uso geográficamente mediante las herramientas citadas para el cotejo del vocabulario analizado. Por otra parte, este uso mayor de términos con marcación geográfica se justifica por el uso de situaciones comunicativas menos formales, como diálogos entre estudiantes.

- Fonética

Como adelantamos en el apartado de la variedad preferente, los rasgos fonéticos escuchados en las grabaciones son característicos del español de México: Seseo, mantenimiento de [-s] final y pronunciación velar de /x/.

4.3.3.5 SIELE

– Variedad preferente

El SIELE tiene una dimensión panhispánica, es decir, su finalidad es evaluar el dominio de español para la inclusión en el mundo académico o profesional de cualquier país hispanohablante, por lo que no deberá existir ninguna preferencia a la hora de seleccionar la variedad del *input* ni de los enunciados, sino que las muestras han de ser

⁵⁶ También resulta peculiar que esta fórmula de cortesía formal se haya empleado con *tú*.

homogéneas⁵⁷. Consecuencia de ello es el modelo seleccionado para los enunciados de las grabaciones de la prueba de CA, para lo que se ha optado, en este caso, por un modelo de lengua neutro, similar a la de medios de comunicación internacionales como la BBC, con rasgos fonéticos como el seseo o la aspiración de /x/. En cuanto al plano gramatical, como en el resto de exámenes, la forma de tratamiento usada es *usted*, y el léxico es común, por lo que no presenta rasgos divergentes:

Usted ha recibido un mensaje de una amiga y va a responderlo.

En el mensaje a su amiga usted debe:

- saludarla y contar cómo ha sido su vida en el extranjero;
- ofrecer disculpas por no haberle contado sus planes;
- rechazar la invitación de quedarse en su casa porque ya ha buscado una;
- describir cómo será su nueva casa, qué medios de transporte hay y cómo es la zona donde está;
- despedirse.

(SIELE, 1/08/2016 en https://examendemo.siele.org/eie_01.htm?finmodulo=1&language=es).

– Variedades periféricas

- Fuentes de los textos

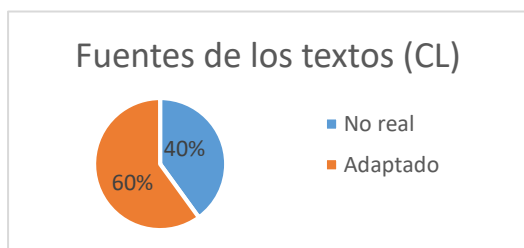


Ilustración 50

Todos los textos de la prueba de CA son locutados, mientras que, como se muestra en la ilustración 50 el 40% de los textos de la prueba de CL no son reales.

- Gramática

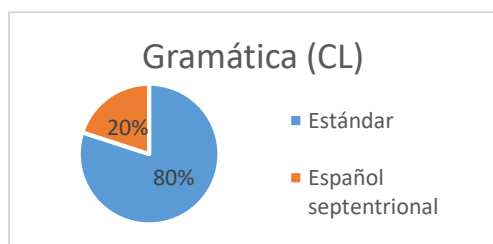


Ilustración 51

⁵⁷ Por consiguiente, en este examen todas las variedades dialectales tendrán carácter periférico.

Ninguno de los textos de la prueba de CA presenta rasgos divergentes de variedades dialectales del español. En cambio, hay un texto en que se usa *vosotros* en la prueba de CL:

Queridos compañeros:

Por si os interesa, vendo un billete de tren a Barcelona, con ida el viernes 26 de junio y vuelta el domingo 28. (SIELE, 1/08/2016 en https://examendemo.siele.org/eie_01.htm?finmodulo=1&language=es).

- Léxico

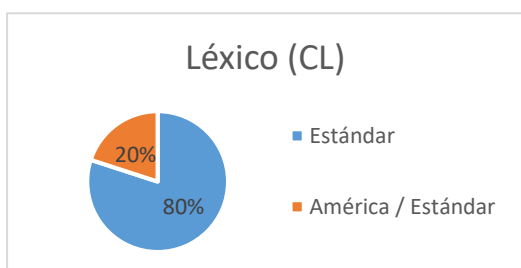


Ilustración 52

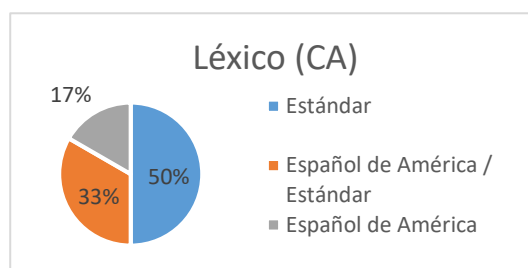


Ilustración 53

A diferencia del plano gramatical, el léxico sí presenta algo más de variación. Sin embargo, este se sitúa entre el vocabulario estándar o común, y el general del español de América, como *chévere*, *linda* o *computadora*. No se han encontrado ejemplos de términos empleados en un único país o área determinada.

- Fonética

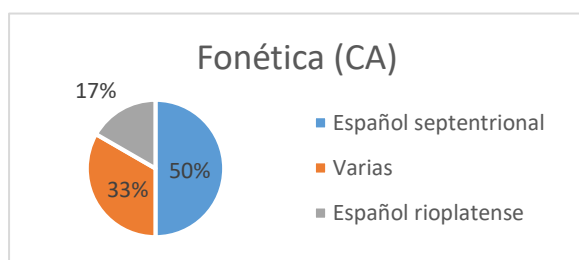


Ilustración 54

Ahora bien, es en el plano fonético en el que hallamos mayor variación. Así, por ejemplo, con la etiqueta «varias» se han agrupado dos conversaciones con interlocutores de las variedades septentrional, andina y mexicana. No obstante, en este punto hay que señalar el claro predominio del español septentrional, que no solo supone el 50% de las grabaciones sino que además está presente en las dos conversaciones rotuladas como «varias», por lo que en este nivel lingüístico se puede afirmar que no existe homogeneidad en cuanto a la representación de los distintos modelos geográficos de lengua.

4.3.4 Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos mediante el análisis de estas pruebas, creemos que los exámenes de certificación analizados no cumplen con las expectativas requeridas para evaluar la capacidad de comprensión lectora y auditiva de diferentes modelos de lengua y, por consiguiente, tampoco para valorar adecuadamente la competencia sociolingüística de los candidatos por los siguientes motivos:

En primer lugar, a excepción del examen CELU, cuyo *input* está compuesto enteramente por textos reales, observamos que gran parte de las muestras que se ofrecen a los examinandos son locutadas o teatralizadas en las pruebas de CA, o elaboradas directamente para testar la CL. De esta manera, en el DELE se ha optado por incrementar el *input* real o adaptado de acuerdo con el nivel, de tal forma que en el nivel A1 todos los textos han sido creados expresamente para el examen mientras que en el nivel C2 todos los textos han sido tomados de fuentes reales. No obstante, aunque es de esperar que la dificultad vaya en aumento según el nivel, creemos que esta debe radicar en la complejidad de las tareas y en los rasgos lingüísticos que muestran los textos, lo que no está reñido con que estos sean de fuentes reales.

En cuanto al CELA y al EXELEAA, si bien la proporción de *input* real o adaptado es adecuada en las pruebas de CL, es preciso que incluyan en la misma medida textos reales en la prueba de CA. Tendencia similar a esta presenta el SIELE, cuyo *input* para la prueba de CA es totalmente locutado, aunque en este caso también la proporción de muestras no reales para testar la CL es alta.

En segundo lugar, las variedades preferentes tienen un papel excesivamente predominante si tenemos en cuenta la distribución de los centros examinadores y la perspectiva internacional que promueve la mayoría de esos exámenes de certificación. Lo vemos especialmente en las pruebas asociadas a un país, el DELE, el CELU, el CELA y el EXELEAA; en todos los casos, además de ser la variedad estándar nacional –tampoco aparecen otras variedades de estos mismos países– la empleada en los enunciados, representa un porcentaje excesivamente alto en las muestras, aunque en el DELE este porcentaje varía según el nivel. Además, son muy frecuentes las referencias socioculturales a los países de origen (moneda, regiones del país, organismos públicos, etc.), lo que presupone en el candidato un buen dominio de las características de España, Argentina y México respectivamente. En cuanto al SIELE, aunque en principio no debe

existir un modelo preferente en esta prueba, se ha observado una presencia de la variedad septentrional mayor que las demás en la prueba de CA, como demuestra el gráfico 54.

Esta tendencia generalizada en todos los exámenes, sin embargo, se ve enormemente mitigada por el uso de rasgos gramaticales y léxicos lo suficientemente comunes o estándar, ya sea del español general o del español de América, debido a que muchos de los textos son de registro formal (artículos, noticias, programas de radio y televisión, etc.). Ahora bien, teniendo en cuenta que un alumno de nivel avanzado debe ser capaz de desenvolverse en distintas situaciones comunicativas, es preciso también incluir textos de distintos registros y que, por lo tanto, presenten una mayor diversidad de usos lingüísticos.

En tercer lugar, en relación con los distintos niveles lingüísticos analizados, se ha constatado que en el plano gramatical las diferencias halladas no son muy grandes, ciñéndose estas exclusivamente al sistema pronominal y su correspondiente conjugación verbal (voseo y uso de *vosotros*), y a las diferencias de contraste entre pretéritos, las cuales tampoco han sido muy numerosas. En todos los casos, se sigue la gramática normativa, por lo que aquellos fenómenos como el dequeísmo, queísmo, laísmo, loísmo, leísmo o rasgos sintácticos como la alteración del orden sujeto-verbo, citados al inicio de este trabajo, no tienen presencia en los exámenes de certificación, lo que contrasta con las propuestas del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

En el nivel léxico, la variación es mayor, aunque en todos los casos predomina el vocabulario más común. No obstante, sí se han hallado ejemplos de términos asociados a un país determinado fruto de la selección de la variedad preferente. De esta forma, se encuentran palabras propias del español de España en el DELE, del Río de la Plata en el CELU y de México en el CELA y en el EXELEAA.

Ahora bien, es en el plano fonético en que mayor variación hallamos, ya que solo en este nivel es visible la variedad de normas periféricas –a excepción del léxico de América en el DELE–. No obstante, solo el DELE incluye muestras distintas a la preferente, si tenemos en cuenta que en el SIELE no hay ningún modelo preferente.

Por último, a este respecto, se ha podido comprobar que no todas las áreas dialectales están representadas en los exámenes en que sí se atiende a las variedades periféricas. No se han hallado muestras con rasgos divergentes –aunque sí textos provenientes de estos países– de las normas lingüísticas de Chile, del Caribe continental ni de las Antillas. Asimismo, las variedades representadas siempre responden a la norma estándar de cada área; la norma bonaerense, para el Río de la Plata, de México D.F, para

México, de Bogotá para la zona andina y del centro peninsular para España, a excepción de los niveles C1 y C2 en que aparecen hablantes gallegos y catalanes⁵⁸.

En definitiva, desde la perspectiva geográfica, ¿son estos exámenes adecuados? Si tenemos en cuenta que todos ellos poseen centros examinadores fuera de sus territorios, consideramos que no; aunque puedan ofrecer una variedad preferente que les permita cumplir con sus fines nacionales, para los que también fueron diseñados, no hay que olvidar su perspectiva internacional, lo que, por otra parte, le confiere al examen una mayor validez fuera de sus territorios. Es por ello por lo que es necesaria una mayor inclusión de muestras de variedades periféricas que permita evaluar la competencia comunicativa atendiendo a todas las posibilidades lingüísticas que ofrece el español.

Igualmente sucede con el SIELE; aunque este examen no ha nacido dentro del marco de una única nación, sus muestras no representan un uso real de la lengua, no solo por no presentar una pluralidad de rasgos lingüísticos divergentes entre variedades que permitan valorar la capacidad de comprensión de cualquier norma lingüística en español, sino por no proporcionar suficiente *input* real.

Por ello consideramos que para que un examen tenga validez internacional, ha de cumplir con las premisas de ser un modelo de variación de la lengua, en todas sus dimensiones geográficas, y presentar un uso real del idioma en distintas situaciones comunicativas, por lo que es necesario que las muestras sean reales. Igualmente, también creemos que la competencia del candidato a este respecto variará según el nivel y también ha de tener un correlato en las pruebas de expresión e interacción escritas y orales; así, por ejemplo, un alumno de nivel A1-A2 solo debe ser capaz de comprender rasgos muy generalizados, es decir, el examen debe ceñirse a un modelo más estándar y no tienen por qué presentar una coherencia exhaustiva respecto a la variedad que emplea en su expresión, ya que primero deberá dominar aspectos generales de la lengua que utiliza. En cambio, un alumno de nivel C1-C2 debe ser capaz, por un lado, de entender muestras de cualquier variedad y en una diversidad de registros considerables y, por otro lado, tiene que poder expresarse empleando una variedad determinada, siendo coherente con sus características.

Esta forma de atender a los distintos niveles será distinta dependiendo del tipo de examen propuesto. Así pues, en un examen del tipo «diploma» a cada nivel le corresponderán las características descritas —a menor nivel, muestras de lengua más

⁵⁸ Sin embargo, no hay muestras de hablantes andaluces ni canarios.

estándar, a mayor nivel, mayor variación– mientras que en un «test de lengua» se han de proporcionar muestras de distinto nivel de variación cuya puntuación determinará el nivel de dominio del examinando a este respecto.

Asimismo, todas estas propuestas de mejora en cuanto al modelo de lengua ofrecido en los exámenes de certificación deben tener un reflejo en las escalas y parrillas que maneja el examinador y que certifican las competencias que demuestra el candidato. Así pues, en el siguiente punto propondremos una parrilla que permita valorar el distinto grado de dominio de la competencia sociolingüística que demostrará el candidato en cada actividad de lengua.

5 PROPUESTA DE PARRILLA PARA LA EVALUACIÓN DE LA ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Como ya adelantamos en el apartado anterior, no solo habrá que adecuar el *input* de los exámenes de certificación para una correcta evaluación de las competencias sociolingüísticas de los examinandos, sino que será necesario dotar a los examinadores de las herramientas oportunas para que puedan desempeñar con éxito su función. El sistema que se ha escogido para ello es una parrilla con descriptores de las capacidades de los candidatos por destreza y según el nivel de adquisición de la lengua. Para ello se ha tomado como modelo el cuadro de autoevaluación del *MCER* y se han tenido presente otros cuadros como los de competencia lingüística y, en especial, el de adecuación sociolingüística.

Sobre este último cuadro se advierte que: «Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar: [...] Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto» (Consejo de Europa, 2002:119). Es por ello por lo que creemos oportuna la elaboración de una parrilla específica para una evaluación de la lengua que admita un reconocimiento internacional y, por consiguiente, que se corresponda con una competencia comunicativa que permita desenvolverse a los portadores de estos certificados en cualquier país hispanohablante.

En cuanto a los niveles:

[...] siguiendo las indicaciones del *Marco*, creemos que fenómenos básicos de variación deberían aparecer de manera gradual en los exámenes de español según el nivel del que se trate, ya que deberían estar presentes desde el primer momento en que el estudiante entra en contacto con la lengua. En cualquier caso este tipo de rasgos sociolingüísticos se tendrían que saber distinguir y producir correctamente a partir del nivel de referencia B2, tal como sugiere el documento europeo: Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos. (Bordón, 2004:129).

A continuación adjuntamos la parrilla de adecuación sociolingüística que hemos elaborado para la evaluación de la competencia comunicativa con una finalidad de reconocimiento internacional:

Adecuación sociolingüística							
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprender	Comprensión auditiva	Puede comprender grabaciones que empleen un modelo de lengua neutro o estándar, con un léxico básico.	Es capaz de comprender grabaciones que empleen un modelo de lengua con rasgos lingüísticos generalizados, siempre que se trate de temas sencillos y con un vocabulario común que le permita inferir información.	Entiende discursos que contengan muestras de distintas variedades cuyos rasgos lingüísticos tengan una distribución bastante amplia.	Comprende sin mucha dificultad discursos, conferencias y programas de televisión y radio que contengan muestras de distintas variedades cuyos rasgos lingüísticos tengan una distribución bastante amplia.	Es capaz de entender y reconocer rasgos lingüísticos de las principales áreas dialectales en discursos, conferencias y programas de televisión y radio y distinguir diversos registros.	Comprende cualquier tipo de lengua hablada y reconoce rasgos lingüísticos de las principales áreas dialectales, registros y niveles socioculturales en cualquier muestra de lengua oral de hablantes nativos.
	Comprensión de lectura	Puede comprender textos breves en un modelo de lengua estándar.	Comprende textos sencillos con un vocabulario cotidiano y común que le permita inferir información.	Es capaz de entender textos sencillos con un nivel de comprensión alto con un modelo de lengua estándar o con rasgos lingüístico que tengan una distribución bastante amplia.	Lee con un alto grado de independencia y tiene un amplio vocabulario activo de lectura, lo que le permite comprender textos de distintos géneros y registros. Estos conocimientos también lo capacitan para inferir el significado de vocabulario de distintas variedades geográficas.	Comprende con detalles textos complejos y es capaz de reconocer posibles diferencias lingüísticas de distintas áreas dialectales o de interpretarlas correctamente por el contexto.	Comprende e interpreta cualquier forma de lengua escrita y aprecia diferencias sutiles de estilo, de significado y de variación lingüística asociada al registro o a distintas áreas geográficas.

Hablar	Interacción oral	Su interacción se reduce a situaciones muy concretas con escasa variación.	Puesto que su conocimiento de la variación es limitado, necesitará de la cooperación constante de su interlocutor si este tiene una variedad preferente distinta a aquellas con las que está familiarizado.	Puede interactuar sin grandes dificultades en una conversación sobre temas cotidianos siempre y cuando el léxico empleado por su interlocutor sea lo suficientemente común y emplee una pronunciación clara con rasgos muy generales.	Conoce rasgos generales o normativos de otras variedades, lo que le permite comprender a un interlocutor de otra variedad sin muchas dificultades. Puede definir o describir aquellos términos que su interlocutor desconoce cuando este lo solicite e interpretar correctamente rasgos lingüísticos distintos a los de su variedad preferente.	No tiene problemas para mantener una conversación con interlocutores de distintas variedades; cuando su interlocutor no comprende algún término de su variedad, puede explicar su significado mediante sinónimos o paráfrasis.	Tiene un conocimiento alto de la variación lingüística y de sus dimensiones geográficas, lo que le permite identificar cuál será el grado de comprensión de su interlocutor respecto a su variedad y adaptarse a los conocimientos del oyente empleando términos más o menos estándar según lo requiera la situación y el registro.
	Expresión oral	Utiliza un léxico y una gramática estándar con algunos rasgos de su variedad preferente en términos empleados en la vida diaria y en el sistema pronominal. Su fonética y entonación presentan un acento extranjero evidente y puede resultar complicado para quienes no están acostumbrados a su acento.	Utiliza un léxico y gramática estándar con algunos rasgos de su variedad preferente en términos empleados en la vida diaria (<i>ordenador / computador / computadora, coche / auto / carro, etc.</i>) y en el sistema pronominal. Su fonética y entonación son claras, aunque presenta un acento extranjero evidente.	Sus rasgos lingüísticos pertenecen a un modelo de lengua estándar, aunque puede presentar algunos rasgos identificadores de una variedad determinada: sistema fonológico seseante o distinguidor, léxico de la vida cotidiana divergente (<i>ordenador / computador / computadora, coche / auto / carro, etc.</i>) y sistema pronominal y de contraste entre pretéritos particular.	Sus rasgos lingüísticos son coherentes con su variedad preferente. Su fonética y entonación puede presentar muestras de su acento extranjero.	Utiliza un léxico y una gramática acorde con su variedad preferente. Su fonética y su entonación son similares a la de un hablante nativo, con rasgos asociados a una variedad determinada.	Utiliza un léxico y una gramática acorde con su variedad preferente. Su fonética y su entonación son similares a la de un hablante nativo, con rasgos asociados a una variedad determinada.

Escribir	Expresión escrita	<p>Escribe frases sencillas y aisladas sobre información personal en lengua común o estándar.</p>	<p>Es capaz de redactar textos informales con frases simples, como postales o emails. Puede emplear rasgos de su variedad preferente como en el uso de formas de tratamiento como <i>vosotros</i> o <i>vos</i>.</p>	<p>Puede redactar textos cohesionados sobre temas cotidianos cuyo vocabulario domine. Puede emplear rasgos de su variedad preferente como en el uso de formas de tratamiento como <i>vosotros</i> o <i>vos</i>, o distintas formas de contraste entre pretéritos.</p>	<p>Es capaz de escribir textos claros y bien cohesionados siempre que se trate de temas relacionados con su interés y domine el vocabulario. Puede emplear rasgos de su variedad preferente como en el uso de formas de tratamiento como <i>vosotros</i> o <i>vos</i>, o distintas formas de contraste entre pretéritos.</p>	<p>Escribe textos bien cohesionados y coherentes sobre temas complejos y adecuándose a distintos géneros discursivos. Puede neutralizar rasgos de su variedad preferente si el contexto lo requiere.</p>	<p>Redacta textos de cualquier tipo, con adecuación a cualquier género y empleando un modelo de lengua acorde al grado de formalidad. Neutraliza rasgos de su variedad preferente si el contexto lo requiere.</p>

6 CONCLUSIONES

La variación dialectal está poco representada en los exámenes de certificación como lengua extranjera y, como consecuencia, no se evalúa la competencia sociolingüística atendiendo a este factor que incide en la variación y en la compleja dimensión sociocultural que abarca la lengua española. Es por ello por lo que en este trabajo hemos querido plantear este problema y proponer cómo estos exámenes se pueden adaptar a un panorama internacional.

Para ello, en primer lugar, hemos determinado cuáles y qué características debe tener un modelo de lengua para ser adecuado para la enseñanza. Estas preguntas nos han llevado a su vez a preguntarnos cuál es la relación entre las variedades dialectales y el estándar en español, para lo que se ha recurrido principalmente al trabajo de Morgenthaler (2008), y qué rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos son los más relevantes según su distribución y prestigio, para lo que han sido fundamentales los trabajos de Palacios (2006) y Haensch (2001 y 2002).

De esta forma, se ha llegado a la conclusión de que este modelo ha de ir de lo que es más común, y por lo tanto estándar, pasando por la norma, entendiendo esta en dos sentidos, lo más habitual y lo normativo, hasta llegar a la variedad más concreta, el estándar regional o variedad. Para establecer esta premisa han sido de gran ayuda los trabajos de Andión (2007, 2008 y 2013) y Moreno (2007 y 2010). Esta postura, tal y como plantea Moreno (2010), nos lleva también a tener siempre presente la realidad objetiva, es decir, el uso real de la lengua; la realidad subjetiva o, lo que es lo mismo, las connotaciones de cada uso, y la corrección que imponen instituciones reguladoras de la lengua como la Real Academia o el Instituto Cervantes.

En segundo lugar, se ha destacado la importancia de seleccionar una variedad preferente como modelo de enseñanza, es decir, una variedad de lengua concreta que deberá atender principalmente a las necesidades específicas del alumnado, y ampliar este conocimiento de la lengua a través de un *input* constante de variedades periféricas o, lo que es lo mismo, con textos de los principales geoelectos del español distintos de la variedad preferente. De esta forma, para elegir la variedad preferente, se ha de prestar atención especialmente a las necesidades del alumno, pero también al contexto educativo y a la propia variedad del profesor. Por otra parte, no se puede obviar que la decisión de tomar un manual determinado para la programación del curso tiene también una enorme

influencia sobre el modelo de lengua que se va a enseñar, por lo que el profesor debe ser consciente de ello y seleccionar el método que se aproxime mejor a la variedad preferente del curso y proporcionar materiales complementarios siempre que fuese necesario.

Así pues, se ha podido observar a través de un breve análisis de manuales, que la mayoría de ellos siguen presentando la norma española septentrional como modelo preferente, aunque también hemos visto otros manuales con otras variedades preferentes, como la mexicana o la rioplatense. Por otro lado, en cuanto al tratamiento de las variedades periféricas, tanto el *input* como las explicaciones acerca de la variación no son demasiadas y, en ocasiones, la información que contienen no es adecuada, ya sea por el contenido o por la forma de presentarla. No obstante, cada vez hay más herramientas para adaptar los métodos de español para extranjeros a cada curso, como las plataformas Moodle o los manuales digitales, lo que permite una mayor flexibilidad en relación al modelo de lengua y una ampliación del *input* de variedades periféricas según el criterio docente.

En cuanto a las variedades periféricas, estas deben presentarse mediante un *input* real y variado que fomente el conocimiento pasivo de los rasgos lingüísticos divergentes de otras variedades y que permita, por consiguiente, el máximo desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. No obstante, estos contenidos deberán proporcionarse de acuerdo con el nivel del aprendiente; a menor nivel, los rasgos deben ser más generalizados y ser aceptados como normativos, mientras que a partir del B2 se trabajará en que el alumno tome consciencia de la realidad subjetiva de la variación y de su adecuación a cada contexto comunicativo determinado. Para seleccionar los rasgos lingüísticos de acuerdo al nivel nos será muy útil acudir al *PCIC*, aunque a ello el profesor deberá añadir los contenidos que crea imprescindibles para mejorar la capacidad de comprensión de su alumnado.

Seguidamente, una vez que quedaron definidas las características de los modelos de lengua para la enseñanza y su aplicación según se tratase de variedades preferentes y periféricas, nos centramos en los exámenes de certificación, en cómo evaluaban (tipos de exámenes, escalas y parrillas) y qué certificaban. Como ya se ha dicho, si bien el tratamiento de la variación dialectal ha sido ampliamente estudiado en el marco de la enseñanza de ELE, mediante los contenidos de los manuales y la concepción que tienen de ella los profesores y los alumnos, no ha sido aún estudiada su aplicación en los exámenes de certificación, los cuales tendrán un papel fundamental en la elección de modelos de lengua en la enseñanza.

De esta manera se observó mediante el análisis de modelos de diplomas, tipo de certificación compuesto por un examen para cada nivel de evaluación, y de test de lengua, pruebas de certificación única que establecen el nivel según la puntuación, la presencia – o ausencia– de distintas normas regionales del español. Los modelos de examen que sirvieron de corpus para este estudio fueron los diplomas DELE, certificado regulado por el Instituto Cervantes y CELA, dependiente del CEPE (Centro de Enseñanza Para Extranjeros) de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), y los test de lengua CELU, propuesta de certificación del Consorcio ELSE, compuesto por la mayoría de universidades argentinas, EXELEAA, del CEPE de la UNAM y el SIELE, una prueba elaborada conjuntamente por el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca, la UNAM y la UBA (Universidad de Buenos Aires).

Los objetivos principales de este estudio eran determinar, por una parte, la variedad preferente de cada examen, así como los factores que determinaban esta elección (país de origen, finalidad, etc.) y, por otra parte, observar la presencia de variedades periféricas dentro del *input* de las pruebas de comprensión de lectura y auditiva y su adecuación para la finalidad del examen. Para ello se ha optado por una doble metodología; para determinar el papel de las variedades periféricas, se ha elaborado un análisis cuantitativo, en que se han obtenido porcentajes del número de tareas cuyos textos eran reales, adaptados, teatralizados o locutados, y del número de tareas que presentan rasgos lingüísticos divergentes según los niveles gramatical, léxico y fonético. Por otro lado, este análisis cuantitativo se ha completado con un análisis cualitativo en el que se han comentado los resultados numéricos y se han adjuntado ejemplos de los exámenes. Además, mediante este tipo de observación, se ha determinado cuál era la variedad preferente, según estuviese presente en los enunciados o fuese la predominante en las pruebas.

En cuanto a los resultados, se ha podido constatar que la presencia de las variedades periféricas ha sido desigual según los exámenes –más presentes en los DELE y en el SIELE, y casi inexistentes en el CELU, el CELA y el EXELEAA–. Este hecho contrasta con la finalidad de estos exámenes, puesto que, a pesar de que en todos los casos se pretende certificar el dominio de lengua y que estos títulos tengan una validez internacional –aunque también nacional y regional–, ninguno proporcionaba el *input* suficiente para valorar la competencia y adecuación sociolingüística de los candidatos.

Asimismo, también hemos evaluado las parrillas y escalas de estos exámenes, a las cuales se ha tenido acceso mediante las guías de exámenes publicadas en las

respectivas páginas web y gracias a la colaboración de las profesoras Martha Jurado, de la UNAM y Silvia Prati de la UBA. También han sido imprescindibles los trabajos de Prati (2007) y Varela (2003) para establecer conceptos fundamentales sobre evaluación, como la validez de las pruebas de certificación o los tipos de exámenes que hemos explicado anteriormente.

Gracias a estas premisas y al análisis de las escalas y parrillas constatamos que estas herramientas de las que disponen los examinadores de estas pruebas tampoco constan de descriptores que permitan la evaluación de la variación diatópica dentro de la competencia sociolingüística, lo que nos llevó a proponer una parrilla que sirva como modelo para la estimación de la adecuación sociolingüística según los niveles de dominio propuestos por el *MCER* y partiendo de las diferentes destrezas que se integran dentro de la competencia comunicativa. Los trabajos de Bordón (2007 y 2004) sobre evaluación y su reseña sobre los descriptores del *Marco* nos han servido también como guía a la hora de elaborar dicha tabla.

En conclusión, la presencia de la variación sociolingüística tanto en los planes de estudio como en la certificación del dominio de la lengua supone el reconocimiento de la validez y prestigio de las variedades dialectales y, por consiguiente, de las distintas realidades socioculturales que subyacen a ellas. Por lo tanto, en relación con las necesidades de los aprendientes de español como lengua extranjera, es imprescindible dotar a los alumnos de todas las herramientas necesarias para que desarrollen al máximo su competencia comunicativa y que así puedan comunicarse con cualquier hispanohablante del mundo, como se ha defendido a lo largo de este trabajo. Igualmente, en cuanto a la dimensión internacional del idioma, es importante implicar a los profesores en la revalorización de las variedades para transmitir un concepto de lengua pluricéntrica que permita la estimación positiva de las distintas normas lingüísticas y de sus hablantes, e incluir modelos de lengua en los exámenes de certificación que muestren el uso real de la lengua y su riqueza dialectal.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1 Fuentes primarias

7.1.1 Manuales

- Arévalo, M. E. *et al.*, Sans, N. (coord.) (2004). *Aula latina 1, curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Blanco Canales, A., Cabrerizo Ruiz, M. A., Gómez Sacristán, M. L., y Ruiz Martínez, A. M. (2006a). *Sueña 2: Nivel medio, libro del alumno* (3ª ed.). Madrid: Anaya.
- Blanco Canales, A., Cabrerizo Ruiz, M. A., Gómez Sacristán, M. L., y Ruiz Martínez, A. M. (2006b). *Sueña 2: Nivel medio, libro del profesor* (3ª ed.). Madrid: Anaya.
- Borobio, V., y Palencia, R. (2012). *ELE actual A1: Curso de español para extranjeros* (Digital ed.). Madrid: SM.
- Castro Viudez, F. *et al.* (2000). *Curso de español para extranjeros. Ven 2. Edición especial profesor*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó., y Llovet, B. (2006). *Planeta 1. Versión Mercosur. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Coronado, M. L., García González, J., y Zarzalejos, A. (2004). *A fondo 2: curso de español lengua extranjera. Nivel superior [C1]*. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Corpas, J., *et al.*, Sans, N. (coord.) (2009). *Aula del sur 1, curso de español*. Buenos Aires: Difusión.
- Cuadrado, C., *et al.* (2011). *Protagonistas A1, guía didáctica*. Madrid: SM-ELE.
- Equipo Prisma. (2011). *Prisma latinoamericano, A1*. Madrid: Edinumen.
- García Oliva, C., y Quiñones Calonge, J. (2002). *Redes: Curso de español para extranjeros. Nivel 1. Guía didáctica*. Madrid: SM-ELE.
- Gómez Asencio, J., Borrego, J., y Alcoba, S. (2001). *Es español 1. Libro del profesor (nivel inicial)*. Madrid: Espasa.
- González Hermoso, A., y Romero Dueñas, C. (2004). *Eco [1]: Curso modular de español lengua extranjera: A2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Melero, P., *et al.* (2010). *Protagonistas A2, guía didáctica*. Madrid: SM-ELE.
- Sánchez Lobato, J. (2005). *Nuevo español sin fronteras (A1-A2), libro del alumno*. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Sánchez Lobato, J. (2007). *Nuevo español 2000, elemental, Libro del alumno*. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Sánchez, A., Espinet, M. T., y Cantos, P. (1995). *Cumbre: [curso de español para extranjeros]: Nivel medio*. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Sanz Sánchez, B., y Álvarez Martínez, M. A. (2001). *Sueña 3: Nivel avanzado*. Madrid: Anaya.
- Velandia Meléndez, D. E., Ussa Álvarez, M. C., y Waked Hernández, M. (2008). *Español para extranjeros, nivel básico*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
- Voces del sur. (2016). *Aula del sur 1*. Disponible en <https://vocesdelsur.wordpress.com/2016/01/14/auladelsur1alumno/>

7.1.2 Materiales para los exámenes de certificación

- CEPE. (2013). Guía de estudio para el candidato. EXELEAA. Disponible en http://www.cepe.unam.mx/exeleaa/guia_exeleaa.pdf.

- CEPE. (2015). Guía de estudio para el candidato. Certificado de español como lengua adicional. Nivel avanzado, B2. Disponible en http://www.cepe.unam.mx/cela/GUIA_CELA_AVANZADO_junio%202015.pdf.
- CEPE. (2015). Guía de estudio para el candidato. Certificado de español como lengua adicional. Nivel competente, C1. Disponible en http://www.cepe.unam.mx/cela/GUIA_CELA_COMPETENTE_junio%202015.pdf.
- CEPE. (2015). Guía de estudio para el candidato. Certificado de español como lengua adicional. Nivel independiente, B1. Disponible en http://www.cepe.unam.mx/cela/GUIA_CELA_INDEPENDIENTE_junio%202015.pdf.
- CEPE. (2016). ¿Quiénes somos? Disponible en http://www.cepe.unam.mx/quienes_somos.php.
- CEPE. (2016). Certificado de español como lengua adicional. Disponible en <http://www.cepe.unam.mx/cela/index.php?tema=introduccionyidioma=esp>.
- CEPE. (2016). Español como lengua extranjera para el ámbito académico. Disponible en <http://www.cepe.unam.mx/exeleaa/>.
- Consorcio ELSE. (2016). Actividades de examen. Disponible en <http://www.celu.edu.ar/es/node/25>.
- Consorcio ELSE. (2016). Certificado de español, lengua y uso. Disponible en <http://www.celu.edu.ar/es/node/7>.
- Consorcio ELSE (2016). Consorcio ELSE. Disponible en <http://www.else.edu.ar/>.
- Instituto Cervantes. (2014). Guía del examen DELE A1. Disponible en http://dele.cervantes.es/informacion/guias/materiales/A1/guia_examen_dele_a1.pdf.
- Instituto Cervantes. (2014). Guía del examen DELE A2. Disponible en http://dele.cervantes.es/informacion/guias/materiales/a2/guia_examen_dele_a2.pdf.
- Instituto Cervantes. (2014). Guía del examen DELE B1. Disponible en http://dele.cervantes.es/informacion/guias/materiales/b1/guia_examen_dele_b1.pdf.
- Instituto Cervantes. (2014). Guía del examen DELE B2. Disponible en http://dele.cervantes.es/informacion/guias/materiales/b2/guia_examen_dele_b2.pdf.
- Instituto Cervantes. (2014). Guía del examen DELE C1. Disponible en http://dele.cervantes.es/informacion/guias/materiales/c1/guia_examen_dele_c1.pdf.
- Instituto Cervantes. (2014). Guía del examen DELE C2. Disponible en http://dele.cervantes.es/informacion/guias/materiales/c2/guia_examen_dele_c2.pdf.
- Instituto Cervantes. (2016). Información general DELE. Disponible en http://dele.cervantes.es/informacion/descripcion_dele.html.
- Instituto Cervantes. (2016). Modelos de examen y audios. Disponible en http://dele.cervantes.es/informacion/modelos_examen_audios.html.
- SIELE. (2016). SIELE global (práctica de examen). Disponible en <https://examendemo.siele.org/?language=es>.
- SIELE (2016). Información SIELE. Disponible en <http://siele.org/>.
- SIELE. (2016). Guía para la realización del examen SIELE. Disponible en https://siele.org/documents/10180/84852/SIELE_GuiaExamen_20160308_b/183c79ec-cbd8-4ea9-91a7-30f6fb2a1da3.
- Jurado Salinas, M., y Mendoza Ramos, A. (2016). *Estrategia Ñ. modelos completos de examen*. Disponible en <http://examenesespanol.com/libro-del-maestro/sugerencias>.
- Universidad Nacional de Rosario. (2007). Diploma universitario de competencia en lengua española como lengua extranjera. Disponible en <http://www.ducle.unr.edu.ar/>.

7.2 Fuentes secundarias

- Aleza Izquierdo, M., y Enguita Utrilla, J. M. (coords.) (2010). *La lengua española en América: Normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València. Disponible en <https://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>
- Almeida, M., y Diaz Alayón, C. (1989). *El español de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Litografía Romero.

- Andión Herrero, M. A. (2007). «Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE». En *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, (21), 1-13. Disponible en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9930/1/ELUA_21_02.pdf.
- Andión Herrero, M. A. (2008). «Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE». En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (21), 9-26. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925909>.
- Andión Herrero, M. A. (2013). «Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes». En *Revista Signos*, 46 (82), 155-189. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v46n82/a01.pdf>.
- Andión Herrero, M. A., y Gil Burman, M. (2013). «Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2». En M. Jimeno Panés (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Budapest: Centro Virtual Cervantes, 5, 47-59. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2_013/06_andion-gil.pdf.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de americanismos*. Lima: Santillana. Disponible en: <http://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer>.
- Atienza Cerezo, E., et al., y Martín Peris, E. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes; SGEL. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Ávila, R. (2003). «La pronunciación del español: Medios de difusión masiva y norma culta». En *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 51(1), 57-79.
- Bordón, T. (2004). «Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas». En *Carabela*, 55, 5-29. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/02.bordon.pdf>.
- Bordón, T. (2007). «La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles». En E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Logroño: Centro Virtual Cervantes, 97-112. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0097.pdf.
- Carbó Marro, C., et al. (2003). «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera.» En *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante (ELUA)*, 17, 161-179. Disponible en http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/interculturalidad/documentos/Carbo_et_al_ELUA03.pdf.
- Catalán, D. (1960). «El español canario: entre Europa y América». En *Boletim de Filología*, 19, 317-337.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Coseriu, E. (1973). *Teoría del lenguaje y Lingüística general: Cinco estudios* (3ª edición rev. y corr.). Madrid: Gredos.
- De Cos Ruiz, F. J. (2006). «Las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE: Aplicación a la modalidad oral andaluza». En *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (6), 5. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_05DeCos.pdf?documentId=0901e72b80df9f3e.
- Droege, S., Licerias, J. M., y Carballo, A. (1994). «El tema de las variedades del español en los programas del español como lengua extranjera». En *Revista de Filología Románica*, (11-12), 291-308. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=100843>.
- Fairweather, E. (2013). *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español. Tesis de Máster*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Disponible en <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639907/FULLTEXT01.pdf>.

- Fernández Vítors, D. y dirección académica del Instituto Cervantes. (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf.
- Flórez Márquez, Ó. (2000). «¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano?». En M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.) *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza: Centro Virtual Cervantes, 311-316. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0311.pdf.
- García Fernández, E. (2010). «El tratamiento de las variedades de español en los manuales de ELE2/LE». En *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 11, segundo semestre 2010, 1-108. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_08Garcia_Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b7.
- Gómez Sacristán, M. L., y Andión Herrero, M. A. (1998). «Rasgos fonéticos de América en la enseñanza de E/LE: ¿Cuáles, cómo y dónde deben ser tratados?». En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann, y K. Alonso (eds.) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 125-132. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0123.pdf.
- Grande Alija, F. J. (2000). «La diversidad del español a través de los manuales de E/LE: ¿qué lengua enseñan?». En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.) *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza: Centro Virtual Cervantes. 393-402, Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0393.pdf.
- Greusslich, S. (2015). «El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: Política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación». En *Lexis*, 39 (1), 57-99. Disponible en <http://www.scielo.org.pe/pdf/lexis/v39n1/a02v39n1.pdf>.
- Haensch, G. (2001). «Español de América y español de Europa (1ª parte)». En *Panacea@: Revista de Medicina*, 2(6), 63-72. Disponible en http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n6_G_Haensch.pdf.
- Haensch, G. (2002). «Español de América y español de Europa (2ª parte)». En *Panacea@: Revista de Medicina*, 3(7), 37-64. Disponible en http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n7_G_Haensch7.pdf.
- Hernández Hernández, H. (2006). *Norma lingüística y norma mediática en los medios de comunicación canarios*. Academia Canaria de la Lengua (ed.). Santa Cruz de Tenerife: Litografía Romero. Disponible en http://www.academiacanarialengua.org/media/textos/20_Hdez_Humberto.pdf.
- Herrera Santana, J., y Medina López, J. (1991). «Perfecto simple/ perfecto compuesto: Análisis sociolingüístico». En *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (10), 227-240. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91759>.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- Instituto Cervantes. (2016). *La institución*. Disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm
- Izquierdo Gil, M. C. (2000). «¿Qué variedades léxicas enseñar en el nivel elemental?: El caso de adolescentes francohablantes en un marco escolar». En M.A. Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.) *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza: Centro Virtual Cervantes, 451-460. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0451.pdf.
- Lahoz Bengoechea, J. M. (2012). «La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo». En J. Gil (ed.) *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid:

- Edinumen, 93-132. Disponible en https://www.academia.edu/27395789/La_ense%C3%B1anza_de_la_entonaci%C3%B3n_el_ritmo_y_el_tempo.
- Lahoz Bengoechea, J. M. (2007). «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: Cómo, cuándo y por qué». En E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño: Centro Virtual Cervantes, 2 705-720. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0705.pdf.
- Lope Blanch, J. M. (2001). «La norma lingüística hispánica». En *Anuario de Letras*, 40, 23-41. Disponible en http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm.
- Martín Peris, E. (2001). «Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera». En *Carabela*, 50, 103-137. Disponible en <http://preview2.awardspace.com/ernestomartin.com/wp-content/uploads/2008/12/variedade.pdf>.
- McNamara, T. (2008). «Language Assessment as Social Practice». En *IV Coloquio CELU*, Buenos Aires.
- Molero, A. (2003). *El español de España y el español de América*. Madrid: Ediciones SM.
- Moreno Fernández, F. (2007). *Qué español enseñar* (2ª ed. act.). Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Morgenthaler García, L. (2008). *Identidad y pluricentrismo lingüístico: hablantes canarios frente a la estandarización*. Frankfurt am Main; Madrid: Vervuert.
- Palacios, A. (2006). «Variedades del español hablado en América: Una aproximación educativa». En E. De Miguel (Ed.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 175-196. Disponible en https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIMP.pdf.
- Paredes García, F., e Instituto Cervantes. (2012). *El libro del español correcto: Claves para hablar y escribir bien en español* (3ª ed.). Madrid: Espasa.
- Prati, S. (2004). «La certificación de la competencia lingüística de ELE en la Argentina, necesidades y desarrollos». En *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario: Centro Virtual Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/prati_s.htm.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Prieto, P. y Roseano, P. (coords.) (2013). *Atlas interactivo de la entonación del español*. Disponible en <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>.
- Quesada Pacheco, M. Á. (2005). «Papel del español americano en la enseñanza de ELE». En *FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo: RedELE. 1-15. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_07Quesada.pdf?documentId=0901e72b80e4ceae.
- Real Academia Española. (2003). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Real Academia Española.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas* (1ª ed.). Madrid: Santillana.
- Real Academia Española. (2013). *Corpus del español del siglo XXI (CORPES)*. Disponible en http://www.rae.es/sites/default/files/CORPES_Sistema_de_codificacion_12_2015.pdf.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Real Academia Española. Disponible en <http://dle.rae.es/>.
- Real Academia Española. (2016). *Política panhispánica*. Disponible en <http://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica>.

- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española: morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española, y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- Salvador, G. (1989). «El juego fonológico y la articulación de las llamadas vocales andaluzas». En *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*. Madrid: Castalia, 2, 279-298.
- Sánchez Lobato, J. (1994). «El español en América». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 553-570. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0553.pdf.
- Santiago, X. (2016). «Los métodos de ELE españoles, ¿modelos de lengua? hacia una integración de la variación sincrónica en los libros del alumno». En *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 1(1), 137-155. Disponible en <http://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v1-santiago/6>.
- Soler Montes, C. (2008). «Evaluación y variación lingüística: La dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia en español / lengua extranjera». En F. Puig (ed.), *Monográficos sobre evaluación. MarcoELE*, 7, 122-136. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/evaluacion.pdf>.
- Ueda H./ F. Moreno Fernández. 2016. *VARILEX-R: Variación léxica en español del mundo*. Disponible en <http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>.
- Varela, L., y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (2003). *Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos panorama actual y perspectivas*. Disponible en <http://www.oei.es/certel.htm>.
- Vázquez, G. (2008). «¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes». En *III Jornadas de Español como lengua extranjera: I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf.
- Vila Puyol, M. R. (1994). «Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera». En *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 2, 205-216. Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_vila.pdf.