



Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extranjera

EMMANUELLE RICHARD

Université de Montréal
emmanuelle.richard.1@umontreal.ca

— RÉSUMÉ

L'espagnol est une langue si étendue qu'elle comporte une pluralité de normes, toutes aussi reconnues les unes que les autres. Une des questions auxquelles doivent alors faire face les professeurs d'espagnol est quelle variété enseigner à leurs élèves, ou plutôt, quelles variétés. L'objectif de la présentation est de guider les professeurs ou futurs professeurs d'espagnol langue seconde/étrangère (EL2/ELE) dans la création d'un modèle linguistique à utiliser en classe, en présentant d'abord quelques concepts linguistiques de base sur les variétés de langue. Nous aborderons alors la notion de variation et les différents types de variétés linguistiques ; et nous exposerons le modèle linguistique d'enseignement d'Andión Herrero (2007), qui se base sur trois éléments : l'*espagnol standard*, la *variété préférentielle* et les *variétés périphériques*. Nous croyons en l'importance que les élèves développent la capacité de comprendre leurs interlocuteurs peu importe leur variante et à se faire comprendre à leur tour. L'article fera donc un survol de la question des variétés dans les cours d'EL2/ELE.

MOTS-CLÉS

enseignement de l'ELE, modèle linguistique, variétés linguistiques, variation, espagnol standard

— RESUMEN

El español es una lengua tan extendida que comporta una pluralidad de normas, todas reconocidas y válidas. Una pregunta que se plantean a menudo los profesores de español es qué variedad enseñar a sus alumnos, o más bien, qué variedades. El objetivo de este artículo es guiar a los profesores o futuros profesores de español lengua segunda/extranjera (EL2/ELE) en la creación de un modelo lingüístico a utilizar en clase, mediante un recopilatorio de conceptos lingüísticos básicos sobre las variedades de la lengua. Abordaremos entonces la noción de variación y los diferentes tipos de variedades lingüísticas; y expondremos la propuesta de Andión Herrero (2007) para la elaboración de modelos lingüísticos para el aula, que se basa en tres elementos: *el español estándar, la variedad preferente y las variedades periféricas*. Creemos que es importante que los alumnos desarrollen la capacidad de comprender a sus interlocutores, sin importar su variedad, y de hacerse comprender a su vez. El artículo hará un esbozo de la cuestión de las variedades en los cursos de EL2/ELE.

PALABRAS CLAVE

enseñanza de ELE, modelo lingüístico, variedades lingüísticas, variación, español estándar

1. Introducción

El español es una lengua muy extendida, hablada por más de 500 millones de personas como lengua nativa, segunda o extranjera (García de la Concha 2013: 7). Es considerada 'homogénea', sobre todo porque presenta un bajo riesgo de fragmentación y comparte por todo el mundo hispánico un sistema alfabético simple, un léxico patrimonial y una sintaxis básica (Moreno Fernández y Otero 1998). Todos los estándares del español tienden a aproximarse a un español estándar pan-hispánico que presenta más semejanzas que divergencias (Lipski 1996: 166), de ahí que cualquier hablante medio pueda comunicarse con hablantes españoles de cualquier país del mundo sin problemas de comunicación. No obstante, como cualquier lengua hablada, el español presenta variación, y en la actualidad se caracteriza como 'pluricéntrica', es decir que cuenta con varias normas de distintas áreas geolectales de la misma validez (Torres Torres 2013: 211).

En la enseñanza del español lengua segunda/extranjera (EL2/ELE), se considera como principal objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos para que sean capaces de «actuar no sólo conforme a las reglas gramaticales del sistema, sino también ajustarse a los presupuestos culturales y normas de interacción de la sociedad que usa esa lengua» (Grande Alija 2000: 394). Sin lugar a dudas, esta competencia incluye ser capaz de cambiar de registro según la situación comunicativa y comprender a los interlocutores nativos, de ahí la necesidad de que el aprendiz disponga de varios subsistemas incluyendo variedades que no correspondan a los modelos estándar de lengua (Grande Alija 2000: 394). Además, si todas las normas del español poseen la misma aceptación, entonces es inevitable que el profesor de ELE elija como uno de los primeros elementos el modelo lingüístico que va a enseñar a sus alumnos. Presentaremos a continuación aclaraciones sobre el concepto de variación y expondremos el modelo lingüístico de enseñanza de Andión Herrero (2007) para guiar la elección de los rasgos lingüísticos en la enseñanza de ELE.

2. La variación

La variación es inherente a las lenguas habladas. Por lo tanto, una lengua que no posee variación es una lengua que no se usa, una lengua muerta o artificial (Moreno Cabrera 2000: 50). Según Moreno Fernández,

La variación lingüística consiste en la alternancia [...] de unos elementos que cumplen unas mismas funciones, responden

a una misma intención comunicativa y ocupan unos mismos espacios lingüísticos, en cualquiera de los niveles que conforman la lengua. (Moreno Fernández 2010: 24)

La diversidad se manifiesta en todos los niveles de la lengua (fonético, gramatical y léxico). Unos niveles de la lengua presentan más heterogeneidad que otros. Por ejemplo, el léxico presenta mucha variación, mientras que los niveles fonético y gramatical presentan muy poca. También existen distintos tipos de variedades. Para elaborar el modelo lingüístico que se utilizará en clase de ELE, se debe prestar atención a tres categorías: las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas.

Las variedades diatópicas están relacionadas con el espacio geográfico donde viven los hablantes. Se utiliza también la palabra *dialecto*. Se suele dividir el español en dos grandes zonas: el español de España y el español de América. Sin embargo, ni el español de América ni el de España son uniformes (Palacios Alcaine 2006: 176), por lo que es importante tener algunas nociones de los principales rasgos de cada área geolectal, para no caer en las generalizaciones extremas. En este tipo de variación, los profesores deben preguntarse qué variedad geolectal será la preferente en el curso, es decir, cuál servirá de variedad de referencia, y si presentarán rasgos lingüísticos de más de una variedad.

Las variedades diastráticas, también llamadas *sociolectos* o *niveles lingüísticos*, son las afectadas por el estrato social. Según el grado de formación y dominio de la lengua podemos diferenciar tres niveles de lengua: « el nivel alto o *culto* (variedad social que se caracteriza por el uso de recursos lingüísticos diversos y elaborados), el nivel *medio* (variedad con un grado medio de conocimiento del idioma) y el nivel bajo o *vulgar* (variedad social definida por el escaso dominio de la lengua) » (Instituto Cervantes 1997-2013). Tradicionalmente, en clase de ELE solamente se enseñaba el nivel culto, pero con los nuevos enfoques comunicativos de la enseñanza se atiende cada vez más a las necesidades de los alumnos que se comunicarán con hablantes de diversos sociolectos (Vila Pujol 1994: 210). Entonces, en esta categoría de variación, el profesor debe decidir si se enfoca más en el nivel culto o en el medio (también llamado coloquial), y si presenta un español de un grupo social, el de los jóvenes, por ejemplo, o un español estándar.

Las variedades diafásicas tienen que ver con el contexto de la situación comunicativa, y se relacionan con la competencia pragmática. Son también llamadas *variedades de registro* o *variedades funcionales*. La variedad diafásica

está determinada por aspectos tales como el medio, es decir, si el texto es oral o escrito; el carácter de la noción abordada, esto es, si es una materia especializada o corriente, por ejemplo; y la relación entre los hablantes (de cortesía o de confianza) (Instituto Cervantes 1997-2013), entre otros.

Los métodos tradicionales basaron la enseñanza de ELE en la escritura y la gramática, dejando de lado las destrezas orales. En la actualidad, la lengua se concibe más bien como «un sistema de comunicación social, transmisión de conocimientos y soporte de una cultura» (Vila Pujol 1994: 206), entonces, estudiar la lengua oral, contextualizada, se ha vuelto primordial. Sin embargo, tampoco se trata de eliminar la escritura: cada destreza –leer, escribir, comprender y hablar– es importante. No obstante, muchos profesores aún siguen enseñando reglas sin hacer hincapié en que los códigos orales y escritos no tienen las mismas reglas, utilizando modelos y grabaciones de lengua oral que no reproducen la realidad (Vila Pujol 1994: 214). Entonces, en relación con este tipo de variación, el profesor debe plantearse qué medio va a utilizar para exponer muestras de lengua lo más cercanas a la realidad posible, cómo va a explicar las diferencias entre el español formal y el informal, si va a presentar rasgos considerados incorrectos en la lengua escrita pero que son comunes en la lengua oral, y si va a hacer reflexionar sobre qué usos del registro escrito no se usan oralmente. También podría preguntarse cuándo se enfocará más en el registro oral y cuándo en el escrito.

Obviamente, estos tres tipos de variedades — diastráticas, diastráticas y diafásicas — están interrelacionados entre sí. Cuando hablamos, de manera más o menos consciente, utilizamos más de un nivel de variedad. Por ejemplo, un joven mexicano que habla con sus amigos mexicanos utiliza su variedad diatópica (la mexicana), la variedad diastrática (el habla juvenil) y la variedad diafásica (la informal). Sin embargo, cuanto mejor sea el dominio de la lengua y más alto el nivel social del hablante, menos diversidad diatópica habrá en el modo de hablar (Moreno Fernández 2010: 97). De este modo, habrá menos variación en el lenguaje de dos médicos de diferente origen hispanohablante que en el lenguaje de dos campesinos con poca educación.

A la hora de construir nuestro modelo lingüístico para la enseñanza, debemos reflexionar sobre estos tres tipos de variedad. Si cada vez que hablamos utilizamos, por lo menos, una variedad, entonces este componente está presente en clase de ELE. En efecto, se encuentra en la propia manera de hablar del profesor, en el material utilizado, en la selección de los rasgos normativos que se enseñan, en la manera de responder a las preguntas de los alumnos sobre lo que se considera correcto y lo que no, etc. (Moreno Fernández 2010: 47).

3. El modelo de enseñanza

Andión Herrero (2007) propone un modelo lingüístico de enseñanza conciso, eficaz y flexible, ya que puede ajustarse a cada situación de enseñanza, que consiste en lo siguiente: *modelo lingüístico del ELE/EL2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas*. En realidad, estos tres componentes se ven superpuestos, por lo que la autora prefiere mostrarlos de forma circular, donde la lengua estándar y la variedad preferente aparecen interrelacionadas, mientras que las variedades periféricas se muestran como rasgos particulares y distribuidos. Veremos a continuación a qué se refiere cada componente de la fórmula.

3.1. El español estándar

En cuanto al primer elemento, el *español estándar*, se define como la variedad que sirve de referencia y que representa lo correcto y lo culto (RAE 2001-2014). Es una variedad «connotada positivamente, resultado de un largo proceso histórico que ha llevado a que los hablantes le reconozcan ese valor» (Garatea Grau 2006: 148). Es la variedad utilizada por las personas instruidas y se difunde en las escuelas (RAE y ASALE 2005). Pero como plantea Moreno Fernández (2010: 33), ¿existe una modalidad general, única, para la enseñanza? ¿Dos escuelas de áreas geolectales diferentes enseñan los mismos rasgos lingüísticos, las mismas normas? De ahí que muchos lingüistas se nieguen a afirmar que exista el español estándar, como entidad única (Moreno Fernández 2010; Moreno Cabrera 2000). Según Moreno Fernández (2010: 40) la única manera de acercarse a un estándar del español «consiste en adoptar una estrategia que prime, en primer lugar, lo *correcto* sobre lo *incorrecto*; que allí donde no llega la normativa, prime lo *culto* sobre lo *inculto*; y que, allá donde lo culto ofrezca soluciones diferentes, prime lo *general* sobre lo *particular*». Para que un componente lingüístico forme parte del estándar, debe ser utilizado por el conjunto de los hispanohablantes sin importar su origen. Incluso cuando un rasgo lingüístico se considera adecuado y aceptado para una comunidad lingüística no entra en el estándar si es exclusivo (Andión Herrero 2008b: 13). De este modo, como explica Andión Herrero (2008b: 15), «en el sistema del *español estándar*, teóricamente quedan casillas vacías ante la no existencia de formas comunes para sus variedades». No obstante, el relleno de estas casillas se podría hacer con el rasgo que fuera mayoritario aunque no general para todos sus hablantes (Andión Herrero 2008b: 15).

En el campo de ELE hay cierta confusión con el concepto de *español estándar*. Se utiliza a menudo para referirse a la variedad castellana, debido a

que el estándar se ha vinculado históricamente al español de Castilla (Moreno Fernández 2010: 39). Sin embargo, el estándar no debe representar solo una variedad diatópica, sino que debe identificarse con lo común, lo neutro, lo panhispánico. Es «el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad» (RAE y ASALE 2005). En efecto, el estándar tiene también una función cohesionadora que hace que cualquier hablante sienta que forma parte de una misma comunidad lingüística más extensa (Grande Alija 2000: 395; Moreno Cabrera 2000: 59). También cabe mencionar que el *español estándar* comprende las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas (Borrero Barrera y Cala Carvajal 2000: 219).

Según Grande Alija (2000), los autores concuerdan sobre el hecho de que el aprendizaje deba comenzar con la lengua estándar, «entre otras razones, por su alto grado de codificación, prestigio, versatilidad, riqueza, estabilidad, función homogeneizadora y de referencia» (Grande Alija 2000: 394). Sin embargo, como afirma el autor, esta debería servir de base, y no de única modalidad lingüística. Las variedades se podrían desarrollar «de un modo más sistemático y explícito en la propia aula, especialmente cuando ya se posee un buen dominio de la lengua estándar» (Grande Alija 2000: 394) para no transmitir al alumno una falsa imagen de uniformidad de la lengua española y para que «entre en contacto y pueda desenvolverse mejor en la realidad cotidiana del idioma» (Grande Alija 2000: 400).

3.2. La variedad preferente

El segundo componente, la *variedad preferente*, es la *variedad de referencia*, la variedad principal del curso, o en otras palabras, es la variedad geolectal a la que se dedica más tiempo y con la que se llevan a cabo más actividades. Se desarrolla una competencia activa de esta variedad, es decir que con ella los alumnos van a comunicar, a producir los mensajes. La variedad de referencia forma parte de la lengua estándar, y la enseñanza de rasgos de esta variedad que no entran en el estándar, por ser marcados lingüísticamente, está justificada. Son los rasgos de esta variedad que prevalecen, «es decir, los que esa comunidad tiene o considera correctos, aunque no sean comunes a todos los hispanohablantes y, por tanto, sobresalgan del estándar» (Andión Herrero 2008a: 303).

Entonces, ¿cómo elegir la variedad preferente? La orientación hacia una norma en particular en la enseñanza se debe hacer únicamente en función del contexto de la enseñanza, los intereses de los alumnos, y sus circunstancias sociales y personales (Grande Alija 2000: 396). Cada contexto

es diferente, con lo cual no existe una única respuesta, un modelo que hay que seguir al pie de la letra. Con referencia a la variedad preferente, depende principalmente de dónde se dé el curso. El modelo de lengua en los países donde el español es lengua oficial es muy dependiente de su entorno social (Moreno Fernández 2010: 153). Por ejemplo, si el curso de ELE se ofrece en México, la variedad que debe servir de referencia tendría que ser la mexicana. Si enseñamos la variedad mexicana, obviamente, la variedad que marca «la selección de los materiales, la que dirimirá las dudas que surjan dentro de los equipos docentes ha de ser la variedad del entorno» (Moreno Fernández 2010: 153), la mexicana en este ejemplo. Esto tampoco significa que se enseñe únicamente la variedad del entorno, sino que las necesidades y expectativas de los alumnos orientarán la enseñanza de los rasgos de las diferentes normas (Moreno Fernández 2010: 153).

Conocemos la importancia que tiene la variedad del profesor en la enseñanza, ya que la figura del profesor representa un modelo para los alumnos. Sería lógico entonces que la variedad preferente fuera la del profesor, pero ¿es imprescindible que ambas variedades coincidan? Pensamos que no, porque tampoco es imprescindible ser nativo de la lengua que se enseña. Lo único necesario es que el profesor domine esta variedad, es decir, que conozca bien sus rasgos particulares y que busque fuentes de *input* para exponer abundantemente el alumno a la variedad preferente (Andión Herrero 2007: 5). Entonces tampoco significa renunciar a su variedad. Es decir, es posible hablar la variedad propia y reproducir características de la variedad preferente cuando se enseña un rasgo lingüístico en cuestión.

Si es más clara la elección de la variedad preferente en entornos donde el español es lengua oficial (entorno homoglosico), el problema es un poco mayor en el caso de Quebec y el resto de Canadá, donde es una lengua extranjera (entorno heteroglosico). En los entornos heteroglosicos, Andión Herrero y Gil Bürmann (2013: 53) proponen criterios para determinar la variedad de referencia, como la cercanía con otros países hispanohablantes (como la norma caribeña para Haití), la inmigración de una comunidad en particular (como la norma caribeña para Miami, o la mexicana para el suroeste de EEUU), los intereses económicos o los vínculos históricos (como los países europeos con España). Sin embargo, en el caso de Quebec y Canadá, no creemos que exista un vínculo lo suficientemente fuerte con algún país hispanohablante como para justificar la elección sistemática de una variedad en particular. Si bien es verdad que estamos más cerca de los países latinoamericanos que de España, pensamos que los alumnos tienen tanta posibilidad de viajar a España como a un país de América. También,

debido a la diversidad de origen tanto de los profesores de ELE como de los inmigrantes hispanohablantes en Montreal y en Quebec, nuestros alumnos están expuestos a diferentes variedades diatópicas (Leal Abad 2008: 2). En este contexto, los intereses y necesidades de los alumnos pueden ser muy diferentes. Se podría optar entonces por «mantenerse lo más posible en los marcos del estándar y garantizar una presencia proporcionada de todas las variedades por igual» (Andión Herrero 2007: 5). En entornos heteroglósicos, los profesores siguen siendo la mejor muestra del uso de una modalidad hispánica. El profesor debe ser consciente de ello y debe buscar materiales que ofrezcan muestras de la diversidad del español.

3.3. Las variedades periféricas

Por último, el tercer componente de la fórmula son las *variedades periféricas* o «geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso» (Andión Herrero 2007: 5). En definitiva se trata de un conocimiento pasivo de la lengua que «compensará vacíos de información lingüística» y «permitirá acceder al input de hablantes procedentes de otras zonas geográficas» (Andión Herrero 2007: 5). Consideramos que en el entorno de Quebec y Canadá, donde los alumnos no están expuestos a una sola variedad diatópica, las variedades periféricas, el tercer componente de la fórmula, adquieren mayor importancia que en los entornos homoglósicos. No se pretende con esto convertir el curso de ELE en curso de dialectología y enseñar las variedades geográficamente, por países, sino ofrecer a los alumnos una preparación más completa y más cercana de la realidad, que les permita, según sus motivaciones y su competencia lingüística, «adquirir destrezas y actitudes para una aplicación oportuna de la lengua aprendida en cualquier contexto social cuya comunicación se desarrolle en español» (Balmaseda Maestu 2008: 240).

Entonces, ¿cómo seleccionar los rasgos de las variedades periféricas y cómo presentarlos? Como expone Andión Herrero (2008a: 304), estos rasgos ‘periféricos’ se presentan cuando el rasgo lingüístico de la variedad preferente es ‘marcado’, es decir cuando un rasgo de las variedades periféricas no coincide con la variedad preferente, pero que su uso está generalizado en las demás variedades diatópicas del español. En otras palabras, lo más conveniente no sería enseñar los rasgos lingüísticos por países, por ejemplo presentando los rasgos lingüísticos que caracterizan el habla de Perú, Colombia, Chile, etc., sino por el contrario, seleccionar un rasgo a partir del corpus principal del curso y comentar los países en donde dicho rasgo se usa. Por ejemplo, si la variedad preferente de mi curso es la variedad castellana y enseño los

pronombres, debería decir a los alumnos que *vosotros* (y sus formas verbales correspondientes), usado para referirse a una segunda persona del plural en contextos de cercanía entre los interlocutores, no se emplea en toda la comunidad hispanohablante sino solamente en una gran parte de España, y que la forma *ustedes* se emplea en contextos formales o de cortesía. Sin embargo, este contraste entre *vosotros* y *ustedes* no existe fuera de España, ya que *vosotros* carece de uso en América. En las demás áreas se emplea *ustedes*, tanto como fórmula de cortesía como de cercanía para referirse a una segunda persona del plural.

Sin embargo, tampoco se debe caer en el extremo y presentar todos los rasgos que presentan variación. Andión Herrero (2007: 6-7) propone tres criterios para facilitar la elección de los rasgos de las variedades periféricas:

1) la extensión geográfica: cuanto más amplio sea el territorio donde se usa, más pertinente es su enseñanza. Por ejemplo, los usos regionales no lo serían, como el del pronombre *nadies*, usado en algunas variedades del español andino en el registro coloquial (Pato 2013: 403);

2) la utilidad real o el criterio de rentabilidad: la probabilidad de que el alumno se encuentre en un contexto dado o en comunidades lingüísticas donde se usa este rasgo y que pueda ocasionar problemas de comunicación porque difiere de la norma aprendida en clase. Por ejemplo, como no se utilizan las mismas fórmulas de tratamiento en todos los países, como es el caso de *tú* y *usted*, una determinada forma puede interpretarse como irrespetuosa o muy distante, porque donde un uso puede marcar distancia, en otro país es una marca de confianza;

3) la perceptibilidad: debe ser suficientemente perceptible para justificar su enseñanza. Por ejemplo, la manera de pronunciar la *c* o la *z*, o la *ll*.

Evidentemente, es importante presentar los rasgos de las variedades periféricas según una secuenciación y el nivel de dominio lingüístico de los alumnos. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) es una buena herramienta para guiarse, ya que ha incorporado la enseñanza de las variedades según los niveles de aprendizaje. También es importante enseñar las variedades integradas a los contenidos del curso, y no de manera aislada. En Quebec y el resto de Canadá, creemos que es particularmente recomendable facilitar desde el principio el acceso a la comprensión del mayor número de rasgos

que presenten variación. El alumno debe adquirir una competencia pasiva amplia y ser capaz de elegir él mismo la variedad en la que va a producir, según sus motivaciones, intereses y necesidades. Además, enmarcar la enseñanza dentro de ese pluralismo cultural es exponer a los alumnos a toda la riqueza lingüística y cultural del mundo hispanohablante (Beaven y Garrido 2000: 189-190) y permitirles acercarse a situaciones reales diversas ampliando las estrategias de comunicación. De este modo, se estaría representando también la validez del *estándar* en sus diferentes realizaciones geográficas (Andión Herrero 2007: 5-6).

4. Conclusión

La diversidad dialectal entra en juego en diversos aspectos de la labor del profesor. Sin embargo, como subraya Moreno Fernández (2010: 47), los profesores no tienen que ser expertos en dialectología pero no deben ignorar en sus clases las variedades por el peso que estas tienen en el mundo hispánico. En la enseñanza de ELE, muchas veces se enseñan usos y normas como si fueran panhispánicas, o como si fueran los únicos posibles, lo que puede dar la impresión a los alumnos de que hay una sola manera de hablar español de manera correcta. Para Sánchez Avendaño (2004: 132), la «didáctica de segundas lenguas [está] todavía preocupada por enseñar reglas infalibles como forma de facilitar el aprendizaje, en desmedro de la consideración de la naturaleza heterogénea y siempre variante de toda lengua».

Pensamos que la propuesta para la elaboración de modelos lingüísticos de enseñanza de Andión Herrero (2007) expone claramente los elementos que hay que tomar en cuenta a la hora de construir un corpus lingüístico para el aula de ELE. Sin embargo, hay que determinar de manera específica cuáles son estos rasgos y en qué se distinguen las variedades del español. Por tanto, se debe optar por una variedad preferente que forme parte del estándar (la propia del profesor u otra) y añadir rasgos de las demás variedades siguiendo tres criterios:

- 1) cuando estos sean perceptibles;
- 2) cuando sean rentables para el aprendiz, es decir, cuando el rasgo tenga difusión geográfica;
- 3) y cuando pueda producir problemas de comunicación y comprensión entre los hablantes.

De este modo, la variedad central es la que deben adquirir los alumnos

para comunicarse, y las variedades periféricas constituyen conocimientos pasivos, de comprensión y no de producción. Asimismo, el modelo lingüístico elegido debe basarse en el contexto de enseñanza, sobre todo en las necesidades de los alumnos y en el entorno donde se enseña. El profesor debe comunicar a sus alumnos cuál es la variedad preferente del curso y las razones que impulsan esta elección. Los alumnos deben tener claro desde el primer momento que, en el caso del español, todas las variedades son igualmente válidas y que aunque una se elija como referencia en el curso no significa que sea el único modelo del habla normativa.

Todo modelo lingüístico debe, por tanto, «sintetizar, representar y, a la vez, hacer un muestreo de la diversidad de la lengua, sin dejar de señalar un referente claro y rentable para el alumno que le sirva para su producción en la lengua de adopción» (Andión Herrero 2007: 12).

— REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2007): Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística (ELUA)*. 21:21-33[1-13].

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2008a): La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. In: MORENO SANDOVAL, Antonio, ed. *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 294-307.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2008b): Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 21:9-26.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta y GIL BÜRMANN, María (2013): Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. In: JIMENO PANÉS, Maribel, coord. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes de Budapest, 45-57.

BALMASEDA MAESTU, Enrique (2008): La formación panhispánica del profesor de español. In: BARRIENTOS CLAVERO, Agustín, MARTÍN CAMACHO, José Carlos, DELGADO POLO, Virginia y FERNÁNDEZ BARJOLA, María Inmaculada, eds. *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 239-254.

BEAVEN, Tita y GARRIDO, Cecilia (2000): El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿cuál para nuestros estudiantes? In: MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y DIEZ PELEGRÍN, Cristina, eds. *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional ASELE. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 181-190.

BORRERO BARRERA, María José y CALA CARVAJAL, Rafael (2000): Norma y diccionario. Las variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE. In: MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y DIEZ PELEGRÍN, Cristina, eds. *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional ASELE. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 217-226.

GARATEA GRAU, Carlos Miguel (2006): Pluralidad de normas en el español de América. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 4(1):141-158.

- GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor, dir. (2013): *El español: una lengua viva. Informe 2013*. Madrid: Instituto Cervantes. Enlace.
- GRANDE ALIJA, Francisco Javier (2000): La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan? In: MARTIN ZORRAQUINO, María Antonia y DIEZ PELEGRÍN, Cristina, eds. *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 393-402.
- INSTITUTO CERVANTES, CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2013): *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 30 de abril de 2015, Enlace.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- LEAL ABAD, Elena (2008): El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2. Aproximación a la situación de Canadá. In: MORENO SANDOVAL, Antonio, ed. *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Enlace.
- LIPSKI, John M. (1996): *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco y OTERO, Jaime (1998): Demografía de la lengua española. *Centro Virtual Cervantes*. Consultado el 28 de abril de 2015, Enlace.
- PALACIOS ALCÁINE, Azucena (2006): Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa. In: DE MIGUEL APARICIO, Elena y BUITRAGO GÓMEZ, María Cruz, coord. *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 175-196.
- PATO, Enrique (2013): *Nadies, plural de nadie, en español andino*. *Lexis*. 37(2):403-416.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001-2014): *Diccionario de la Real Academia Española*. Enlace.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, Carlos (2004): Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. 30(2):131-154.
- TORRES TORRES, Antonio (2013): Del castellano de «un pequeño rincón» al español internacional. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*. 3:205-224.
- VILA PUJOL, María Rosa (1994): Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: LÓPEZ, Lourdes Miquel y SANS, Neus, eds. *Didáctica del español como lengua extranjera, Vol.2*. Madrid: Fundación Actilibre, 205-216.