

CONSIDERACIONES SOBRE LA VARIACIÓN FONÉTICA EN ESPAÑOL Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE LA LENGUA COMO LE/L₂: DELE, SIELE Y CELU

CONSIDERATIONS ON THE PHONETIC VARIATION IN SPANISH AND ITS IMPLICATIONS FOR THE INTERNATIONAL EVALUATION OF THE LANGUAGE AS FL/SL: DELE, SIELE AND CELU

MARÍA ANTONIETA ANDIÓN HERRERO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

CECILIA CRIADO DE DIEGO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Evaluar la oralidad en exámenes de español-lengua extranjera/segunda lengua de carácter internacional debe responder a la aceptación de su plurinormatividad y ser reflejo del carácter integrador de instituciones y países participantes. Esta postura obliga al conocimiento de la realidad lingüística del español para quienes los elaboran y/o evalúan. Solo así garantizamos la pretendida aceptación de la variedad del examinando. Este artículo se detiene en la variación fonética del español y su condicionamiento sociolingüístico así como las creencias y actitudes de los profesores hacia sus variedades. Sobre esta base se analizan las muestras de pruebas orales de tres casos de certificación internacional de la lengua (DELE, SIELE y CELU), para reflexionar sobre el tratamiento dado a la variación del español y las posibles implicaciones de la formación de sus evaluadores.

Palabras clave: Variación fonética, español lengua extranjera/segunda lengua, evaluación oral, exámenes, estigmatización.

ABSTRACT

Oral assessment within the new international certification proposals for Spanish should respect the principle of acceptance of the linguistic

plurality reflecting the inclusive nature of institutions and countries, and thereby recognizing the pluricentric nature of Spanish. The due consideration of varieties requires, for those who set and mark the exams of these certifications, the development of initiatives for appreciating this linguistic fact. This is the only way we can achieve the desired acceptance of an examinee's language variety. In this article we focus on the phonetic variation of Spanish and its sociolinguistic conditioning as well as teachers' beliefs and attitudes towards their varieties. On this basis, oral test samples of three cases of international certification of the language (DELE, SIELE and CELU) are analyzed to reflect on the treatment given to the variation of Spanish and the possible implications of the training of the evaluators.

Keywords: Phonetic variation, Spanish as a foreign/second language, oral assessment, exams, stigmatization.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, la enseñanza del español lengua extranjera o segunda (E-LE/L₂) ha hecho de la variación su centro de interés, tema sobre el que existe una nutrida muestra de congresos, seminarios y eventos varios. Por ejemplo, en 2016, el Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera (SICELE) dedicó su III Congreso Internacional a la “Investigación e innovación en ELE”, con el subtítulo “Evaluación y variedades lingüísticas del español”, para crear “un espacio de debate y análisis dedicado a la certificación, evaluación, didáctica, tecnología y formación de docentes de ELE en Hispanoamérica” (<http://congresosicele.cervantes.es/presentacion.htm>).

En Europa, este interés está en consonancia con los planteamientos de dos importantes documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, y en España, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Ambos consideran el conocimiento de la diversidad como parte de la competencia del aprendiz, entendido como aquellos *valores, creencias y actitudes* relativos a aspectos socioculturales. El primero, al tratar la *competencia sociolingüística*, cita el “dialecto” y el “acento” como usos de la lengua, refiriéndose con este último a los hábitos lingüísticos comunitarios e individuales que indican la procedencia social y geográfica (Consejo de Europa, 2002: 117). Reconocer los marcadores geolectales es una capacidad de la competencia sociolingüística y su desconocimiento está entre los “factores que aumentan la dificultad de la

comprensión auditiva o visual” del aprendiz a la hora de evaluar su dominio (Ibídem: 164).

El PCIC adapta los planteamientos del MCER al español y, por sus decisiones sobre las variedades de la lengua¹, es consciente de que su representatividad rebasa el contexto europeo. Este define en las *Descripciones* su variedad preferente (la castellana, centro-norte o septentrional peninsular) y explica su selección: ausencia de interacción con otras lenguas, rasgos comunes con otras normas cultas hispánicas, proyección en el modelo prestigioso de la lengua y adscripción de la institución. Y añade que “como no podía ser menos” serán “anotadas y comentadas especificaciones de notable extensión en las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico” (Instituto Cervantes, 2006: 59). Dichas anotaciones aparecen distribuidas por niveles e indicadas sus áreas de vitalidad. La flexibilidad pluridialectal enriquece los inventarios y compensa la restricción de centrar el modelo en una variedad, en este caso con rasgos a veces (cuasi) exclusivos, como la distinción /s/-/θ/, el ceceo, el *vosotros*, la interdentalización de la *d* final con resultado /θ/, el laísmo, el leísmo intenso, entre otros.

Del Valle (2014: 364) reconoce esta visión plurinormativa: “*the Instituto’s engagement in the teaching of Spanish is bound to a linguistic regime informed by ideologies of linguistic commodification, as well as by ideologies of standardization and pluricentricity*”. En este sentido, el PCIC es pionero en tratar la variación de E-LE/L₂ de manera curricular secuenciada en atención a su dificultad a través de una propuesta —bastante exhaustiva— de rasgos, detallada en los niveles superiores (Andión y Casado, 2014).

Pero ¿cómo se refleja esta aceptación de la plurinormatividad del español al plantear y evaluar las competencias orales en exámenes de certificación internacionales? Para responder a esta pregunta, nos proponemos como objetivos, por una parte, ofrecer un breve inventario geolectal de sus principales variantes fonéticas, especialmente relevantes en la caracterización de sus acentos, y reflexionar sobre las creencias que afectan la consideración de prestigio de las variedades del español; y por otra parte, analizar las muestras de exámenes relacionadas con las destrezas orales que, a modo de prototipo, ofrecen el Instituto Cervantes

¹ Aunque preferimos *variedad*, no hacemos distinciones de significado entre esta y *dialecto* o *geolecto* como ‘variantes geográficas de una lengua’ (Alvar, 1996; a quien remitimos como autoridad sobre el tema). No obstante, evitaremos el término *dialecto* por los valores peyorativos que se le asocian (variedad inferior, popular, poco prestigiosa y, en algunos casos, propia de zonas rurales) (Andión y Casado, 2014).

para el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), las entidades participantes en el SICELE² para el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) y el Consorcio Interuniversitario ELSE, enmarcado en el Consejo Interuniversitario Nacional argentino, para el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU).

2. VARIACIÓN FONÉTICA DEL ESPAÑOL Y CREENCIAS

Por su uso y accesibilidad, el nivel fonético muestra mayor variación e importancia para delinear la personalidad lingüística de los geolectos del español. De ahí que el *acento* también se defina como el conjunto de rasgos fonéticos característicos de una variedad lingüística, siendo el que mejor refleja la procedencia geográfica y social; aunque también marcan sus peculiaridades la gramática y el léxico. Así el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005: XII) reconoce que las variaciones “entre las diferentes zonas, casi siempre [son] de tipo fónico y léxico”. Pero por su carácter identificador, la fonética se ve más afectada por las creencias y actitudes de los hablantes; de ahí nuestro interés por la evaluación oral en las iniciativas de certificación internacional de E-LE/L₂.

2.1. El español y el prestigio como eje de las creencias

Por su naturaleza social, el prestigio es una creencia que acompaña a las lenguas y sus variedades. Se asocia a los hábitos lingüísticos que conforman la norma (cultura), es decir, al “conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables” (Andión, 2008: 18), propios de sociolectos de estratos privilegiados de comunidades de habla. El prestigio se relaciona con el *estándar*, entendido como ‘lengua general’ y más concretamente como ‘variedad estandarizada’ que ha sido favorecida por consideraciones lectocentristas³ como consecuencia de avatares históricos, económicos y políticos. La hegemonía y los éxitos pasados y presentes de las sociedades sostienen la autoestima de sus hablantes; consecuentemente, el respeto y la consideración que despiertan sus hábitos lingüísticos en los demás (Zamora y Guitart, 1996).

² Participan y elaboran el SIELE el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Salamanca (USAL) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) (<https://exámenes.cervantes.es/es/siele/que-es>).

³ El lectocentrismo es un ideologema que define la creencia de superioridad ejemplar de una lengua o variedad (geolecto) sobre otras (Andión, 2017).

En el mundo hispánico, existen varios focos de prestigio lingüístico que sostienen el carácter policéntrico de nuestra lengua. El habla culta de sus capitales protagoniza esta ejemplaridad por residir en ellas el poder político, la administración del Estado, las instituciones de enseñanza e investigación, las empresas de comunicación con sus editoriales, periódicos, revistas, cadenas de televisión, etc. Pero, además, pueden existir otros núcleos con prestigio lingüístico por tradición literaria, protagonismo histórico, cultural o sociopolítico, como Valladolid o Burgos en España, Ciudad de los Reyes en Perú, Tarija en Bolivia, Comayagua en Honduras y León o Granada en Nicaragua, entre otros (Lipski, 1996; Lipski, 1997; Marcos, 1975).

Las causas extralingüísticas del prestigio propician que el inventario de rasgos con esta marca sea flexible y hasta “los usos no correctos puedan, por ‘derecho consuetudinario’, hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de ‘correctos’” (Andión, 2008: 18).

De manera general, dos variedades hispánicas han recibido una consideración adicional de prestigio: la castellana (España) y la bogotana (Colombia). Durante siglos, la primera sirvió a la Real Academia Española de la Lengua (RAE) de referente para explicar la variación de las demás modalidades del español, cuyos rasgos eran tratados como divergentes. Si aceptamos que el prestigio pertenece a la conciencia de los hablantes y que “el criterio social es válido taxonómicamente, pero no en estricta lingüística, sino en sociología lingüística” (De Andrés, 1997: 89), se entienden voces tan críticas como la de Lope Blanch (1969: 39), que tilda de “desatino mayúsculo” la identificación de la lengua española con uno de sus dialectos, el castellano nuevo.

En el ámbito intradialectal existen consideraciones algo distintas en el español europeo y en el hispanoamericano dependiendo del peso del factor social o del regional en el prestigio lingüístico. En Hispanoamérica, este valor se asocia más a la clase socioeconómica y al nivel sociocultural de los hablantes, cuyas variantes reciben marcas de +/- prestigio fuertemente clasistas (Andión y Casado, 2014). El conservadurismo fonético que favorece el mantenimiento de la relación letra-sonido parece distinguir a los sociolectos altos con el prestigio.

También las variantes regionales o rurales son menos apreciadas en general. En países andinos con tierras altas y bajas como Colombia, existe presión sobre los costños, cuya habla estereotipada es acusada de dejadez desde la capital (Lipski, 1997). Pero es en España donde el binomio campo-ciudad o la marca regional parecen determinar el prestigio lingüístico. Los dialectos de zonas menos industrializadas en

épocas pasadas, los meridionales y especialmente el andaluz, han padecido recurrentes asociaciones negativas (González, 1995).

2.2. Variantes fonéticas y sus implicaciones sociolingüísticas

Veamos algunas variantes fonéticas consonánticas extendidas del español y sus implicaciones sociolingüísticas, a saber, las realizaciones de *b/d/g*, *c(+e,i)/z/s*, *j/g(+e,i)*, *ll/y* y *l/r*. No podemos abordar otras muchas, también interesantes, por problemas de espacio.

2.2.1. Realizaciones de *b/d/g* en posición intervocálica y final

B/d/g intervocálicas presentan debilitamiento y pérdida (ca[é]za, de[o], a[ŷ]a⁴) en amplias zonas hispánicas (sur de Extremadura, Andalucía, Murcia, costas hispanoamericanas en general, Paraguay y Chile). Estos comportamientos, muy evidentes en los participios (cansa[Ø]o), llegan a niveles cultos mayoritariamente en España, aunque tienen consideraciones sociales negativas en casi todas las variedades.

Cuando *b/d/g* son intervocálicas aproximantes, tienden a conservarse oclusivas en México (Oaxaca, Yucatán), El Salvador, Honduras, Nicaragua, zonas altas e interiores andinas y Uruguay (ca[d]a, ca[b]allo, ma[g]o) (Andión y Casado, 2014)⁵. Esto ocurre, sobre todo, tras *l*, *r*, *s*, *i*, *u* y afecta hablas cultas del interior de Colombia y a hablantes instruidos de Panamá (RAE-ASALE, 2009: 145).

La pronunciación esmerada produce una *d* aproximante final (pare[ð̞])⁶ en España (Castillas) e Hispanoamérica (zonas altas del interior de los Andes). Más general y coloquial es la *d* débil o la pérdida (pare[Ø]): Castillas, Andalucía, Murcia, Canarias, Caribe, costas de los Andes, Río de la Plata y Chile⁷, que se repone en el plural pues su reducción (*parés*) “suele estar estigmatizada” (RAE-ASALE, 2009: 157). La norma culta caribeña reprime especialmente la pérdida, aunque los dominicanos son más permisivos (Ibídem: 142). España es tolerante con el fenómeno en los participios en *-ado*; no obstante, “la pérdida en los femeninos *-ida*, *-ada* está estigmatizada y no se recomienda” (Ibídem: 146).

⁴ La transcripción fonética de los ejemplos utiliza la representación propuesta por la *Nueva gramática de la Lengua Española*, volumen de Fonética y fonología.

⁵ En España este uso solo sería propio de hablas especialmente cuidadas.

⁶ También produce un alófono oclusivo o aproximante ensordecido (RAE-ASALE, 2009: 157). Ambos se consideran normativos (Ibídem: 156).

⁷ En Chile a veces también se pierde cuando es inicial ([Ø]onde).

También se produce en Castilla y León la realización de *d* como /θ/ (Valladoli[θ]), extendida a Madrid (RAE-ASALE, 2009: 157). Andi3n y Casado (2014) suponen que esta interdentalizaci3n responde a la intenci3n de reforzar la *d* ante la dificultad de articularla en posici3n final.

2.2.2. Realizaciones de *c(+e,i)/z/s*

A *c(+e,i)/z/s* les corresponde una rica polifonía en espa3ol: distinción, seseo, ceceo y diversos al3fonos finales de *s*. El seseo o realizaci3n de *c(+e,i)/z* como /s/ ([s]apato) es el m3s extenso: toda Hispanoam3rica y parte de Espa3a (oeste/sur de Extremadura, centro/oeste de Andalucía, sur/sureste de Murcia y Canarias). La distinción de las fricativas (inter)dental sorda /θ/ y alveolar sorda /s/ (ca[θ]a *caza*, ca[s]a *casa*), en Espa3a, es propia de las Castillas, Extremadura (zonas), Andalucía (norte, sobre todo al este) y Murcia (zonas), y en Hispanoam3rica, de las costas de Colombia (Caribe). Esta goza de prestigio al identificar la variedad castellana, favorecida por un lectocentrismo de siglos.

El ceceo o realizaci3n de *s* como /θ/ ([θ]aber *saber*) es menos extenso. En Espa3a, aparece en Andalucía (sur centro-oeste); en Hispanoam3rica, encontramos puntos en Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua (zona norte), Honduras, Colombia (costas y puntos andinos), Panamá, Puerto Rico, Rep3blica Dominicana (nivel sociocultural bajo), Venezuela (costas), Bolivia, Argentina (algunas provincias) y Paraguay (parte oriental) (Andi3n y Casado, 2014). Se estigmatiza en Espa3a por contraste con la distinción y, dentro de las propias hablas andaluzas, se considera rural e inculto frente al seseo (Melguizo, 2009).

Los sonidos correspondientes a *s* implosiva o final de palabra son de especial inter3s. Destacan la elisi3n, la aspiraci3n y la asimilaci3n a la consonante siguiente, cuya consecuencia suele ser el alargamiento de vocales t3nicas (ba^[h]ta/ba[Ø]ta, co^[m]mo). Ocurren los tres fen3menos, con distinta preferencia, en Espa3a (Extremadura, Andalucía, Murcia y Canarias), M3xico, Centroam3rica (costas), Caribe, Andes (costas), R3o de la Plata y Chile. La aspiraci3n predomina en parte de Andalucía, Canarias, Caribe y Santiago de Chile; la elisi3n, en Andalucía oriental, Panamá y Rep3blica Dominicana (RAE-ASALE, 2009). La p3rdida provoca ensordecimiento de la consonante sonora de la s3laba o palabra siguientes (l[a Φ]acas *las vacas*) en Espa3a (Andi3n y Casado, 2014). En el espa3ol europeo, estos desgastes f3nicos parecen incorrectos desde la perspectiva castellana (Gonz3lez, 1995). Coexiste con estos procesos innovadores la conservaci3n de *s*, propia de Espa3a (Castillas y El Hierro), M3xico, zonas altas e interiores de

Centroamérica, de los Andes y nordeste de Chile. La *Nueva gramática* (RAE-ASALE, 2009: 203) cita Madrid, San José de Costa Rica y Lima como ejemplos de ciudades sibilantes.

2.2.3. Realizaciones de j/g(+e,i)

Para *j/g(+e,i)* existen sonidos velares y aspirados sordos. La velar [x] (ca[x]a) se da en Andalucía (nororiental), Castillas, México (meseta), Costa Rica, Guatemala, Panamá (centro), Andes (zonas altas), Argentina, Paraguay y Chile. La [x] hispanoamericana es menos estridente que la castellana (Andión y Casado, 2014). La variante aspirada o más relajada, glotal [h] o faríngea [ħ], se oye en Extremadura, Andalucía occidental, Murcia, Canarias, costas de México, Centroamérica, Caribe y costas andinas (hi[h]o). González (1995: 718-719) la cita entre los sonidos considerados incorrectos desde la perspectiva castellana.

También se produce un desplazamiento del sonido a la zona palatal (paladar duro) en posición inicial o interior en las tierras altas de Bolivia, Perú, Uruguay y Chile (mu[x^j]er *mujer*).

2.2.4. Realizaciones de ll/y (consonante)

ll y *y* (consonante) presentan varios alófonos en español. El yeísmo o neutralización a favor de la fricativa palatal sonora /j/ abarca grandes zonas de España y es casi general en Hispanoamérica (ca[j],e *calle*, [j]ate *yate*)⁸. La distinción con la lateral palatal sonora /ʎ/ *ll* (ca[ʎ]e *calle*, [j]ate *yate*) se da en las Castillas (norte), Bolivia (oeste), Ecuador (sierra), Perú, Argentina (norte), Paraguay y Santiago de Chile (sur). La *Nueva gramática* asegura que en el español europeo “la distinción está asociada a ciertos entornos rurales y a personas de edad mediana o avanzada” (RAE-ASALE, 2009: 223); estigma que podemos aplicar también al español canario y americano (la mayor parte de Colombia y Venezuela, Perú, Bolivia, Argentina y Paraguay).

La africada, palatal, sonora [d͡ʝ] es propia de Paraguay, el nordeste argentino, Antioquia, costa del Pacífico de Colombia y Puerto Rico (Aleza y Enguita, 2010: 69). El rehilamiento⁹, con variantes fricativas prepalatales, sonoras [ʒ] y sordas [ʃ]¹⁰ (ca[ʒ]e/ca[ʃ]e), fenómeno regional

⁸ En las zonas hispanoamericanas totalmente yeístas, la distinción de la /ʎ/ es un raro esnobismo, que evidencia una creencia de prestigio.

⁹ La denominación de *rehilamiento* es la más extendida, aunque desde el punto de vista acústico y articulatorio son sonidos fricativos, en algunos casos africados, que se manifiestan con corrientes de aire turbulento.

¹⁰ La variante sorda es impulsada desde niveles socioculturales altos (RAE-ASALE, 2009), liderada por mujeres jóvenes (Aleza y Enguita, 2010).

español trasladado a América con la colonización (Aleza y Enguita, 2010). Ocurre en Extremadura, Andalucía, Murcia, México (interior), Argentina y Uruguay (Andión y Casado, 2014). En España, existe rechazo de los sevillanos hacia las rehiladas (Lipski, 1997). En los países rioplatenses, aunque sea un rasgo identitario, es interesante que haya inseguridad lingüística en su realización, que, por ejemplo, es infrecuente en los programas de radio (Lipski, 1996).

2.2.5. *Realizaciones de l/r*

Los fonemas alveolares percusivo /r/ y lateral [l], ambos sonoros, poseen una compleja variación geolectal. Mantienen su distinción las zonas conservadoras: variedad castellana y zonas altas continentales americanas. La *l* y la *r* se neutralizan en posición implosiva y final de palabra (a[r]ma *alma*, amo[l]); *l* se realiza como [r] (rotacismo) o *r* como [l] (lambdacismo) según zonas (Andión y Casado, 2014), más frecuente el primero en España y el segundo en América (Lipski, 1997). Es propio de Extremadura, Andalucía, Murcia, Canarias y, en general, las costas caribeñas. La lateralización se estigmatiza en casi todas las zonas dependiendo de la instrucción del hablante y la formalidad del registro (RAE-ASALE, 2009). En el Caribe, este fenómeno estuvo relacionado con el habla de los esclavos africanos, lo que acentuó su identificación desfavorecida (Lipski, 1996).

La *r* en posición implosiva participa en procesos de asimilación, aspiración o pérdida (co[bb]ata, fa[h]macia, come[Ø]), que pueden recibir consideraciones sociales negativas en diferentes zonas (Andión y Casado, 2014). Se realiza en Extremadura, Andalucía, Murcia, Canarias, Caribe, costas de Ecuador y Colombia y zonas de Argentina.

La pronunciación asibilada, a veces rehilada (o prepalatal), de *r* y *tr* es un debilitamiento de las vibraciones del sonido que lo convierten en fricativo sonoro o sordo, moviéndose la lengua hacia los incisivos inferiores (pe[z]o/pe[ɛ]o *perro*). Es un rasgo regional español heredado de navarros, vascos y riojanos (Aleza y Enguita, 2010), cuyo afianzamiento propiciaron las lenguas indoamericanas. Aparece en el interior y la meseta de México, Costa Rica, Guatemala, Honduras, en el Caribe (restos), la sierra andina, Paraguay, zonas de Argentina y Chile.

La polifonía de la asibilada es muy rica: fricativa rehilada en el norte de Argentina (en contacto con el guaraní) y la Patagonia, las tierras altas centrales de Ecuador, Colombia (Nariño) y el altiplano boliviano; asibilada fricativa sorda en Costa Rica, Guatemala, Honduras, México (centro), Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay. También es diversa su consideración social, que varía según países y regiones: los chilenos en

general utilizan asibiladas, aunque tienen marca social de menor instrucción (Aleza y Enguita, 2010); las mujeres mexicanas las consideran prestigiosas; los costarricenses las estigmatizan en *tr* y *dr*; en Bogotá el fenómeno retrocede; para los ecuatorianos costeños son características de hablantes serranos y las estigmatizan; aún más lo hacen los limeños, sobre todo los jóvenes; los paraguayos las realizan de manera general, pero las mujeres de clase alta prefieren las róticas (Lipski, 1996; RAE-ASALE, 2009).

3. ACTITUDES, CREENCIAS Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE E-LE/L₂

Las investigaciones realizadas a docentes de E-LE/L₂ en los últimos años evidencian actitudes diversas hacia las variedades. Irala (2001) constató lectocentrismo a favor del español europeo (variedad castellana) en profesores de Rio Grande do Sul sobre preferencias o propiedad de las variedades del español. La autora explica que estos *“fazem nada mais é que reproduzir uma conjuntura imposta e arraigada ao longo da história, sem consciência da ideologia subjacente (dos interesses econômicos das editoras e da política lingüística da península)”* (Irala, 2001: 117).

En su estudio aplicado a 79 docentes brasileños de E-LE/L₂, Andiön (2013) reconoce que tienden a enseñar su propia variedad o la castellana, que en caso de no coincidir, deja traslucir sentimientos de represión y complejo de inferioridad lingüística. Es más, la mayoría nativa enseña la variedad castellana “sin atender a las necesidades de los aprendices” (Ibídem: 178), mientras que los profesores no nativos brasileños son más propicios a un modelo “neutro” o a alguno hispanoamericano (en especial, el rioplatense).

Por su parte, Cesteros y Paredes (2015: 673) aportan datos preliminares interesantes del Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI. Sus encuestados —mayoritariamente castellanos, sin precisar cuántos eran docentes de E-LE/L₂— preferían el español del centro del país, al que etiquetaban de “modélico”. Las restantes variedades zonales del estudio (andaluza, canaria, mexicano-centroamericana, caribeña, andina, rioplatense y chilena) conseguían una valoración afectiva positiva, excepto la andaluza.

Los datos más actualizados de los que disponemos pertenecen a una consulta realizada entre 2014 y 2016 a 124 alumnos de posgrado

especializado en E-LE/L₂¹¹ de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Al ser una institución española, la representación dialectal en los cursos es fundamentalmente peninsular, aunque rica y variada (62 % de modelo castellano, algunos con acento catalán, euskera, gallego, astur-leonés y aragonés; 19 %, andaluz), mientras que la americana es escasa (casi 5 %: argentina, colombiana, chilena y venezolana). En su identificación dialectal, los sujetos citaban rasgos dentro y fuera de su norma culta, que fueron sobre todo fonéticos, aunque también morfosintácticos, léxicos y entonativos. La pronunciación fue la marca más distintiva y hacia la que mostraron consideraciones sociolingüísticas diversas. Cuando los profesores se caracterizan con rasgos de correspondencia plena fonema-grafía (15,2 %), los incluyen generalmente dentro de su norma culta (93,9 %); pero cuando las variantes fonéticas no mantienen esa correspondencia (84,8 %), están de manera casi proporcional tanto dentro (48,7 %) como fuera de la norma culta (51,3 %). Entre ellas, gozan de mayor prestigio el yeísmo y el seseo. Los más estigmatizados son el cambio de pronunciación de *r/l*, el ceceo y otras reducciones. La pérdida de la *-d-* intervocálica, la aspiración y pérdida de *-s* implosiva o final de palabra, o la pérdida de las consonantes finales tienen una consideración dispar entre los encuestados. No obstante, los andaluces tienden a integrar más estos rasgos en su norma culta.

A la vista de los estudios anteriores —y de otros que no citamos por problemas de espacio—, sería ingenuo ignorar que, al igual que cualquier otro hablante, los docentes de E-LE/L₂ nativos (y los no nativos por transferencia) heredan las actitudes de sus comunidades de habla, ya sea hacia otras variedades del español o hacia subvariedades dentro de una variedad.

La implicación de la variación en la identificación dialectal, sus estigmas asociados y la existencia de creencias y actitudes en los docentes hacia las variedades del español hacen presumir que podrían trasladar —probablemente de manera inconsciente— estas últimas a su desempeño como evaluadores ya que ser profesor de E-LE/L₂ es un requisito exigido por los exámenes internacionales. Entonces, es importante ser consciente de que ciertas consideraciones sociolingüísticas pueden conducir a posiciones lectocentristas o a valorar como “incorrectos” rasgos orales que serían admisibles, y hasta cultos, en las variedades de los examinandos.

¹¹ Se trata de los cursos “Experto en español como segunda lengua: enseñanza y aprendizaje” y “Máster en enseñanza del español como segunda lengua”.

La formación en temas de variación y variedad del español es la vía segura para aportar conocimientos que puedan ser aplicados en la docencia —y evaluación— y para combatir creencias y prejuicios en los docentes. En este sentido, sorprende a Andi3n (2013) que los profesores de su estudio —principalmente los nativos— reconozcan que su informaci3n sobre esta materia y contacto con hablantes de otras variedades sean escasos; y eso a pesar de que algunos contaban con licenciaturas y grados en Filología hispánica o afines.

Andi3n y Gil (2013), en un estudio destinado a conocer el valor del componente *variedades* como parte de la competencia docente de los profesores de E-LE/L₂, el nivel de formaci3n que tienen y consideran necesario tener, su opini3n acerca del desarrollo intercultural y las variedades, entre otros, recogen los resultados de una encuesta aplicada a 140 participantes de m1s de 60 ciudades de 44 pa3ses, la mayoría de ellos profesores de los Institutos Cervantes del mundo, por lo que sus resultados son reveladores como (activos o potenciales) examinadores del DELE y el SIELE. A pesar de que dicen haber recibido informaci3n en la universidad, muestran grados diversos de conocimiento sobre variedades; los propios profesores reconocen que su formaci3n actual muchas veces es autodidacta, que no es suficiente y solicitan cursos de formaci3n para aumentar su conciencia intercultural y sus conocimientos en esta materia.

4. ANÁLISIS DE LA VARIACIÓN FONÉTICA EN EL DELE, EL SIELE Y EL CELU

En la descripci3n de los exámenes del DELE, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educaci3n, Cultura y Deporte de Espa3a, se afirma que “contempla todas las variantes del espa3ol y se consideran igualmente v1lidas para obtener el diploma”. Es esperable que con “variantes” se refieran a las reconocidas por las normas cultas del mundo hispánico pues el *PCIC* describe la de la variedad castellana. La preferencia hacia este geolecto es constatable en las (únicas) ocho muestras p1blicas de los DELE (una por nivel, m1s un A1 y un A2/B1 escolares), disponibles en su web. El an1lisis de la presencia de las variedades del espa3ol en las audiciones de estos ocho exámenes, destinadas a la comprensi3n auditiva, revela la falta de proporcionalidad entre el peso demogr1fico de las zonas del espa3ol (gráfico 1, columnas

en gris oscuro) y la presencia de sus variedades (columnas en gris claro)¹².

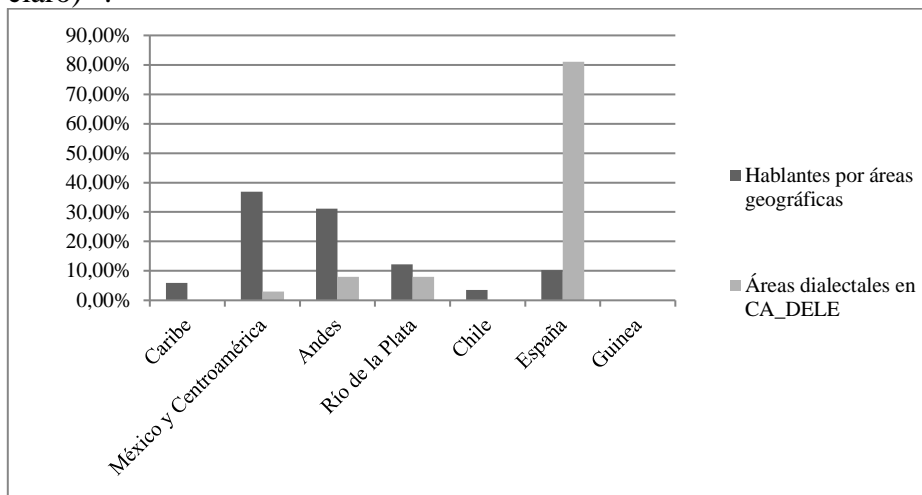


Gráfico 1. Contraste entre proporciones de hablantes por áreas dialectales del español y su representación en las pruebas auditivas del DELE.

En las muestras predominan los audios españoles —en realidad, de habla castellana— y ello es esperable al tener la misma filiación las instituciones que los patrocinan y elaboran. Sin embargo, la promesa plurilectal de la presentación de los DELE, antes aludida, nos hace echar en falta alguna muestra de otra variedad española extensa, como las meridionales.

Todos los locutores españoles pronuncian según la ortofonía culta castellana: distinguen *s* de *c* (+*e*, *i*)/*z*, no aspiran la *s* en ninguna posición, tienen consonantes finales plenas (actualida[d], deja[r]), la *d* final no se interdentaliza (universida[d]), no asimilan ni reducen los grupos consonánticos (busca[rl]os, se[pt]iembre), la *x* intervocálica se pronuncia como [ks] y de manera ultracorrecta ante consonante (e[ks]tranjero, excepto e[s]perto por un locutor de la tarea 3 del C2) y no se aspiran las velares ([x]ornada, traba[x]o). No se trata de una intención

¹² En el gráfico, consideramos las zonas geolectales tradicionales (Moreno, 2010). Se excluyen Filipinas y los Estados Unidos, donde el español no es oficial. España aparece como área única por su reducida extensión frente a las zonas americanas. Atendemos a las fronteras geopolíticas por la dificultad de medir el número de hablantes en las geolectales. El cálculo del tiempo dedicado a cada variedad en los audios es aproximado (por ejemplo, en una conversación entre dos locutores de diferentes variedades, se asigna a cada una la mitad del tiempo total de la grabación, siempre que sea una aproximación realista).

estandarizadora¹³, sino de la búsqueda de un registro más formal, propio de este tipo de situaciones, para favorecer la comprensión del examinando, pero sin abandonar la variedad castellana cuya asociación geolectal es inmediata por los rasgos identificativos de los locutores.

Las variedades americanas aparecen a partir del nivel B1: la mexicana-centroamericana (20,1 %) y la austral (20,6 %) cubren el 40,7 % de todos los audios. En el B2, un colombiano (norma conservadora bogotana) ocupa el 18,5 % de las grabaciones, mientras que un 4,9 % se reserva para la variedad austral. En el C1, la mexicana cuenta con un 2,7 % de representación y la rioplatense, con un 33,2 %. En el C2, el único hablante americano es de Colombia (29,2 % de las grabaciones). Dado que las alocuciones pertenecen a las normas cultas hispanoamericanas correspondientes y rasgos tan extendidos como el seseo —junto a otros— están presentes en el propio *PCIC* desde el A1-A2, puede esperarse la presencia de estas variedades ya en los primeros niveles.

Por lo general, los locutores americanos están estandarizados, deslavados dialectalmente, salvo la entonación centroamericana de alguno. En ocasiones, la procedencia geolectal del sujeto se confirma porque se habla de su origen; algo, por cierto, que nunca ocurre con los españoles. Los australes sí acusan rasgos dialectales: rehilamiento de *ll/y*; aspiración, elisión y asimilación de *s* final e implosiva (nuevo^[h], cliente^[ø], mi^[m]mo); formas voseantes (*calculá, necesitás...*). Recordemos que esta variedad es la única representada en el DELE de manera acorde a su volumen poblacional (véase gráfico 1).

En el caso de los exámenes del SIELE, debemos aclarar que el tratamiento de la variedad viene determinado por su ámbito de referencia, el SICELE. Los principios y valores que sostienen su marco lingüístico de consenso determinan que sus productos y servicios estén basados, entre otros, en el respeto hacia todas las variedades, su carácter patrimonial común —lingüístico, histórico y cultural—, su capacidad para propiciar diversas relaciones internacionales y el intercambio científico y profesional.

En la página del SIELE se afirma que, al estar promovido por instituciones procedentes de diversos lugares del mundo hispánico (véase nota 2), se garantiza el uso de distintas variedades. Calidad presente en la respuesta a *¿cómo es el examen SIELE?*: “Es panhispánico e incorpora

¹³ Con “intención estandarizadora” nos referimos a pretender representar el *estándar*, en el sentido que nosotros lo entendemos, cuyos “elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes (Principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (Principio de neutralidad)” (Andión, 2008: 14).

diferentes variedades lingüísticas del español”. Pero si atendemos a la presencia del español europeo y el americano en los audios de las pruebas de comprensión auditiva y expresión oral de la demo y su relación con la demografía, se revelan estos contrastes (gráfico 2).

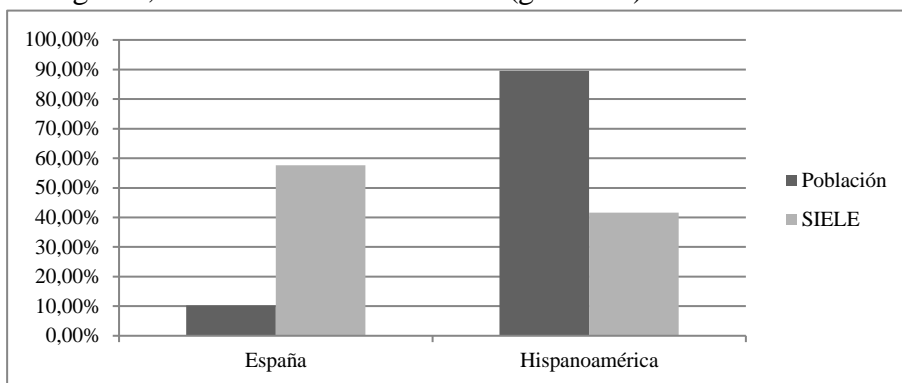


Gráfico 2. Comparativa entre proporciones demográficas de España e Hispanoamérica y su presencia dialectal en las pruebas de CA/EO del SIELE.

Como vemos en el gráfico 2, las dos grandes áreas lingüísticas siguen estando representadas desequilibradamente en relación con su población, pero la distancia entre ellas ha disminuido en comparación con los DELE. Con más detalle, descubrimos que los locutores americanos tienden a la neutralización y no evidencian marcas dialectales, razón que impidió mostrar áreas más concretas en el gráfico 2. Es difícil saber su pertenencia dialectal, salvo un halo entonativo hispanoamericano. Como en el DELE, los rioplatenses mantienen su personalidad lingüística con aspiraciones de eses (de^[h]pué^[h]) y yeísmo rehilado ([ʒ]egada). Asimismo, todos los locutores españoles siguen la variedad septentrional, sin peculiaridades fonéticas internas y con una pronunciación acorde a los usos normativos castellanos hasta en tareas avanzadas. En general, no hay fuertes marcas geolectales, se potencian usos panhispánicos, con excepción de la /θ/ de los locutores ibéricos y los citados rasgos australes. Son grabaciones creadas *ad hoc*, a diferencia de los niveles C1 y C2 del DELE, en las que algún audio era un texto oral real.

Por su parte, el CELU, reconocido por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de Argentina, afirma en su web su *validez internacional* y que “cualquier variedad dialectal del español de los postulantes les permitirá comprender tanto las consignas como los textos presentados en el examen”. Con un único examen, el CELU acredita el nivel a partir del desempeño de cada candidato. Al analizar la variedad de los *audios de práctica*, estos parecen más naturales que los del DELE y SIELE. Los titubeos, paráfrasis y repeticiones aparentan

conversaciones o discursos auténticos. La variedad rioplatense es la predominante y el resto tiene una muy escasa representación, como puede observarse en el gráfico 3.

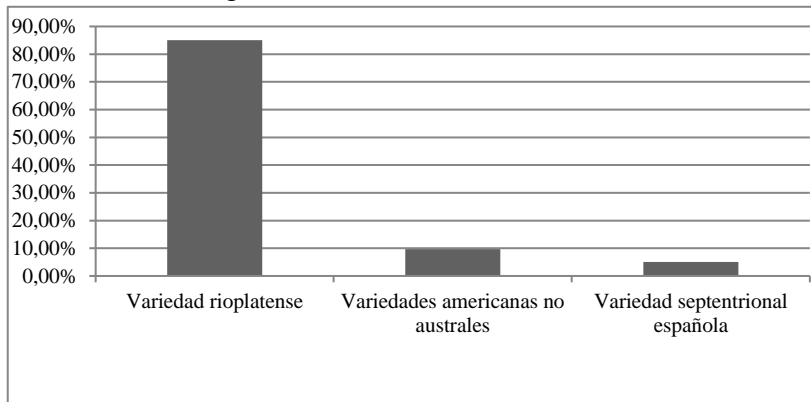


Gráfico 3. Representación de las variedades del español en el examen CELU.

Los hablantes pertenecientes a la variedad rioplatense presentan rasgos dialectales propios del Litoral: rehilamiento tenso, sordo o sonoro de *ll/y*; aspiración, asimilación o elisión de *s* implosiva (únicamente una locutora las pronuncia en esta posición); entonación italianizante. El único hablante español muestra unas /θ/ claras y los americanos no australes presentan rasgos tendentes a la neutralización.

Mendoza (2015: 169) ya reconoce que:

La validez en la evaluación educativa de alto impacto representa un desafío para las instituciones que se dedican a diseñar y validar exámenes; sin embargo, los organismos internacionales que han provisto estándares de calidad para la evaluación no proporcionan en realidad una guía clara de cómo elaborar exámenes, ni la manera mediante la cual se pueda proveer una evaluación justa y equitativa para los sustentantes.

Es aceptable en este tipo de exámenes que los textos equilibren autenticidad y verosimilitud, entendida la primera como “la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos” (Martín, 2008). Sin perder de vista que se trata de pruebas de certificación internacional que miden competencias ya adquiridas en destrezas específicas, siempre se pueden encontrar textos creados verosímiles o reales adaptados sin que eso suponga una contradicción con la presencia de las variedades del español.

Los exámenes analizados son evaluativos de nivel y la parte dedicada a la producción oral conlleva gran carga subjetiva por lo que trabaja con escalas globales y analíticas, cuya valoración en cuanto a corrección/aceptabilidad se enfrenta a la diversidad lingüística del

examinando. Si pensamos en los examinadores de las pruebas orales, resulta inevitable preguntarnos sobre la incidencia de sus creencias, actitudes y formación (§ 3) respecto a las variedades del español al evaluar de manera viable las destrezas relacionadas.

Ha sido imposible encuestar sobre estos aspectos a quienes hayan prestado sus servicios al DELE, SIELE y CELU por su dispersión y la opacidad —en el sentido de protección— de sus datos, pero pueden inferirse a partir de los estudios a profesores de E-LE/L₂ que tratan su formación. Los antecedentes expuestos (§ 3) enfatizan la importancia de que los examinadores cuenten con una formación específica que (re)educe sus creencias (cuando sean negativas) y que los haga sensibles a los rasgos plurinormativos del español. Si partimos de que nadie habla “la lengua” sino una variedad de esta (Andión y Casado, 2014), la diversidad del español acompañará a los candidatos a los diplomas de certificación internacional y no podrá afectar en un sentido negativo la evaluación de categorías de viabilidad¹⁴ como la riqueza y control de vocabulario, la corrección gramatical y el control fonológico, por citar solo algunas de ellas (Simón y Aurrecoechea, 2017).

Tras investigar en las páginas oficiales del DELE, el SIELE y el CELU sobre si los correctores reciben formación específica acerca de la variación y variedad del español y cómo deben considerarla en su actividad evaluadora, debemos reconocer que es inexistente. El Instituto Cervantes, por ejemplo, define un perfil de examinador como profesor o afín al ámbito de E-LE/L₂ y ofrece cursos de formación, presenciales y *online*, para la acreditación de examinadores orales del DELE en cuatro niveles (A1 y A2, B1 y B2, C1 y C2, A2/B1 para escolares). En ninguno de ellos se especifican contenidos sobre este tema.

Por su parte, el SIELE anota en su página oficial: “En una primera fase, los calificadores de las pruebas subjetivas de SIELE serán expertos de las cuatro instituciones promotoras” (<https://exámenes.cervantes.es/es/siele/ser-examinador-siele>)¹⁵; y por *expertos* debe entenderse profesores de E-LE/L₂, pero hasta ahora el SIELE no ha necesitado examinadores adicionales ni ha ofrecido cursos de formación¹⁶.

¹⁴ La efectividad de la evaluación de las destrezas orales se mide por tres requisitos: validez, fiabilidad y viabilidad. Un examen es viable cuando, entre otras cosas, resulta aceptable en su totalidad para la persona que vaya a realizarlo (Simón y Aurrecoechea, 2017).

¹⁵ Dentro de esas pruebas subjetivas estarían las de expresión e interacción escritas y orales, que requieren de calificación mediante examinador acreditado.

¹⁶ Instituto Cervantes, comunicación personal.

En un taller formativo, ofrecido por el CELU, hay una leve alusión a la variedad de la lengua en las indicaciones al evaluador interlocutor¹⁷ para trabajar una lámina de la prueba oral: “El interlocutor ajustará el registro a la situación dada con el candidato, y utilizará la variedad que corresponda a su propio uso habitual, es decir: no se le impone una variedad al examinador” (<https://es.slideshare.net/comunicacioncelu/taller-de-estandarizacion-celu-216>). También, ante la pregunta frecuente “Yo aprendí español en Méjico. ¿Puedo tener problemas para aprobar la parte oral del CELU?”, se responde apoyando la internacionalización del certificado:

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 (<http://www.celu.edu.ar/es/content/preguntas-frecuentes>).

Teniendo en cuenta la extensión del CELU, no parece suficiente esta advertencia sin un correlato formativo específico para los evaluadores, pues estos deben tener ciertos conocimientos de variación del español para distinguir entre rasgos de variedad y errores o interferencias de “pronunciación, registro, léxico y sintaxis”.

5. CONCLUSIONES

La polifonía del español es de una riqueza y complejidad difícil de conocer y atender en toda su dimensión geo y sociolingüística, realidad a la que debe ser sensible la evaluación de exámenes internacionales de E-LE/L₂. En este artículo llamamos la atención de creadores y evaluadores de estos exámenes sobre las consideraciones sociolingüísticas de ciertas variantes de especial interés y contraste dialectal, afectadas por creencias y actitudes negativas dentro y fuera de sus comunidades hispánicas.

¹⁷ En el examen oral del CELU (entrevista de 15 minutos) participan “dos profesores: el candidato habla con uno de ellos. El segundo profesor observa pero ocasionalmente también puede intervenir” (<http://www.celu.edu.ar/es/content/preguntas-frecuentes>).

Aunque instituciones, autoridades académicas y comunidad científica hispánicas insisten en rechazar el lectocentrismo (Andión, 2017), existen evidencias de que la aceptación de la plurinormatividad del español no está todo lo extendida que sería deseable entre los docentes de E-LE/L₂.

Al acercarnos a la información general de propuestas internacionales de certificación como el DELE, el SIELE y el CELU, es alentadora su aceptación de la diversidad lingüística de los examinandos como reconocimiento de la plurinormatividad del español. Tras el análisis de las muestras de exámenes de sus web oficiales, la desproporción entre la demografía de las variedades y su representación en las pruebas muestra cierta incoherencia en la aplicación de este principio. En el caso del DELE y el CELU, la preferencia por la variedad de la zona o país responsable del examen puede entenderse, pero no así en el SIELE, por la pluralidad de las instituciones participantes (SICELE). Perteneciendo todas las muestras a las normas cultas de sus respectivas variedades, el beneficio de un evidente desequilibrio de representación zonal resulta dudoso a favor de la internacionalización que pretenden tener los exámenes.

En este marco surge nuestra preocupación sobre la fiabilidad en la evaluación de las pruebas orales de este tipo de acreditación. Ante un candidato potencialmente plurinormativo, los examinadores, que son profesores de E-LE/L₂, pueden verse afectados por creencias y actitudes hacia rasgos fonéticos de diversa consideración sociolingüística en las comunidades de habla hispánicas.

Las carencias formativas en el tema de variación del español, reconocidas por los propios docentes en diversos estudios, pueden propiciar consideraciones subjetivas de prestigio o estigma asociadas a la fonética que incidan en la valoración, sobre todo, de la producción oral del examinando. Es más, pueden llevar a etiquetar de “error” lo que en realidad es un rasgo aceptado por una norma culta específica. Por ello, cuanto mayor sea la formación de los evaluadores, mayor será la garantía de idoneidad del proceso y en ello deben comprometerse las instituciones que patrocinan estos exámenes internacionales.

REFERENCIAS

Aleza, Milagros y Enguita, José M.^a (2010). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València.

- Alvar, Manuel. (1996). ¿Qué es un dialecto?”. En M. Alvar (Ed.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España* (pp. 5-14). Barcelona: Ariel.
- Andión, M.^a Antonieta. (2008). Modelo, estándar y norma..., conceptos aplicados en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-25.
- Andión, M.^a Antonieta. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Signos*, 46(82), 155-189.
- Andión, M.^a Antonieta. (2017). Etnocentrismo lingüístico vs. plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español-LE/L2. En *Actas del XXVII Congreso Internacional de ASELE: Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 131-140). La Rioja: ASELE y Fundación San Millán de la Cogolla.
- Andión, M.^a Antonieta y Casado, Celia. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Colección Biblioteca del profesor de ELE, UNED: Editorial UNED.
- Andión, M.^a Antonieta y Gil, María. (2013): Las variedades del español como parte la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (pp. 47-59). Instituto Cervantes de Budapest y Embajada de España en Hungría.
- Cestero, Ana M.^a (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero, Ana M.^a (2004). La comunicación no verbal. En J. Sánchez e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 593–616). Madrid. SGEL.
- Cestero, Ana M.^a (2007). “La comunicación no verbal en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia*”. *Frecuencia L*, 34: 15-21.
- Cestero, Ana M.^a y Paredes, Florentino. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. En *ALFAL 50 ANOS. Contribuições para os estudos lingüísticos e filológicos* (pp. 652-683). Joao Pessoa (Brasil). Adaltech-ALFAL.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD/Grupo ANAYA, S.A.

- De Andrés, Ramón. (1997). Lingüística y sociolingüística en el concepto de dialecto (I y II). *Contextos XV* (29-30), 67-108.
- González, Isabel. (1995). Lengua, prestigio y prejuicios lingüísticos: Algunas consideraciones sobre el español. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 73(3), 715-723.
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE* [online]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>. [2016-08-12]
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Irala, Valesca B. (2004). A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e préserviço. *Linguagem & ensino*, 7(II), 99-120.
- Lipski, John M. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- Lipski, John M. (1997). En busca de las normas fonéticas del español. En C. Colombi y F. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría* (pp. 121-132), New York: D. C. Heath.
- Lope Blanch, Juan M. (1969). *La filología hispánica en México*. Ciudad de México, D. F.: UNAM.
- Marcos Marín, Francisco. (1975). *Lingüística y lengua española*. Madrid: Cincel.
- Martín, Ernesto. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* [online]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/>. [2018-11-02]
- Melguizo, Elisabeth. (2009). Una aproximación sociolingüística al estudio del ceceo en un corpus de hablantes granadinos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27(49), 57-78.
- Mendoza, Arturo. La validez en los exámenes de alto impacto: Un enfoque desde la lógica argumentativa. *Perfiles educativos* [online], 37 (149), 169-186. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300010&lng=es&nrm=iso>. [2018-11-02]
- Moreno, Francisco. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros
- Real Academia Española de la Lengua. (2009-2011). *Nueva Gramática de la Lengua Española: Fonética y Fonología, Morfología, Sintaxis*. Madrid: S.L.U. Espasa Libros.

- Real Academia Española de la Lengua y Asociación de Academias de la Lengua (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española de la Lengua y Asociación de Academias de la Lengua. (2009-2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Otero, Herminia. (2011). La variación lingüística en los textos de los exámenes DELE. En J. Guervós *et alii*. (Coords.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, vol. 1 (pp. 665-674). Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Simón, Teresa y Aurrecochea, Edith. (2017). *Destrezas orales: expresión e interacción en ELE*. Madrid: Editorial UNED.
- Valle, José del (2014). The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom? *The Modern Language Journal*, 98, 358–372.
- Zamora, Juan C. y Guitart, Jorge M. (1982). *Dialectología hispanoamericana. Teoría, descripción, historia*. Salamanca: Ediciones Almar.