LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS TEXTOS DE LOS EXÁMENES DELE

HERMINDA OTERO DOVAL
Universidade de Vigo

RESUMEN: La variación lingüística es una característica de todas las lenguas y un tema de constante debate en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; las preguntas *qué español enseñar* y *qué español evaluar* están presentes en numerosas aulas. Para responder a estas cuestiones analizaremos el tratamiento que reciben las variedades lingüísticas en los textos de los exámenes de certificación de la competencia lingüística en español, pues no debemos olvidar que la evaluación certificativa posee un carácter prescriptivo que provoca consecuencias en todo el proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. De este modo, el estudio de las variedades en los exámenes DELE nos ayudará a resolver las dudas relativas a la enseñanza del español.

1. INTRODUCCIÓN

Toda lengua se aprende o enseña a través de una de sus variedades. Esta afirmación defendida por numerosos investigadores nos hace considerar la variación lingüística como una cualidad inherente de la lengua y, por tanto, como un factor fundamental en todo proceso de aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Dada su importancia, centraremos esta comunicación en el estudio del fenómeno en una parte de dicho proceso: la evaluación certificativa. Para eso analizaremos su incorporación, o ausencia, en el certificado de competencia lingüística en español que actualmente cuenta con una mayor extensión y repercusión a nivel internacional: el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Las variedades lingüísticas son, según Moreno,

> manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua. Sobre ellas tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que

> se manifiestan (tiempo), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación). […] Esto significa que el tiempo, la geografía, el entorno social o la situación comunicativa pueden provocar el uso de variedades distintas, más allá de que estas reciban la denominación específica de *lengua*, *dialecto* o *estilo* (Moreno, 2010: 15).

En función de los agentes externos expuestos anteriormente y que inciden directamente en la variación de una lengua, el *Diccionario de términos clave de ELE* propone una clasificación en dos grandes tipos: las variedades determinadas por las características personales de quien usa la lengua y las variedades condicionadas por factores del contexto de uso. Éstas son llamadas variedades funcionales, diafásicas o registros. Las variedades condicionadas por los rasgos del individuo, a su vez, se dividen en otros tres subtipos dependiendo del origen geográfico (variedades diatópicas, geolingüísticas o dialectos), de la formación cultural (variedades diastráticas o niveles de lengua) y de la edad y profesión (lenguas especiales o jergas).

Asimismo, debemos recordar que tradicionalmente se habla de que la lengua española cuenta con ocho grandes zonas dialectales, tres de ellas en España y cinco en América. Las tres áreas del español de España son: la castellana o centro-norte peninsular, la andaluza y la canaria. Por su parte, las variedades del español de América son: el español del Caribe, el español de México y Centroamérica, el español andino, el español rioplatense y el español de Chile. Esta división dialectal es ampliada por Moreno (2010: 68), quien considera que se debe actualizar el esquema tradicional y, por eso, incluye entre las variedades geolectales de América el español en los Estados Unidos.

Todas las posibilidades presentadas anteriormente provocan dudas entre los docentes y evaluadores. Por una parte, parece claro que la norma culta del español es la que debe estar presente durante todo el proceso de aprendizaje-enseñanza pero, por otra parte, la problemática se halla en el campo de las variedades geolingüísticas. Sin embargo, a pesar de todas las diferencias existentes dentro de la lengua española, que son principalmente geoléxicas y fonéticas, no podemos olvidar que estas variedades de la lengua española tienen una amplia base común que permite a las personas hispanohablantes entender y reconocer una variedad geolingüística diferente a la suya.

2. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL MCER Y EL PCIC

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) señala que el estudio de las diferentes variedades lingüísticas contribuye a desarrollar la competencia sociolingüística de los aprendientes. Esta competencia, como explica el MCER (2002: 116), comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para entender la dimensión social de la lengua en general y los fenómenos

de variación que son comunes, por ejemplo de tipo regional, social, discursivo, etc. Por este motivo, el *Marco* recomienda que los aprendientes de cualquier lengua extranjera conozcan las variedades que presenta la misma mediante el desarrollo de su competencia sociolingüística.

Por tanto, siguiendo las directrices del Consejo de Europa, los fenómenos relacionados con la variación lingüística, y geolingüística en concreto, deben estar presentes desde el primer contacto del aprendiente con la lengua estudiada, pero será a partir del nivel B2 cuando el aprendiente deberá ser capaz de diferenciar y producir estos rasgos sociolingüísticos.

> 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 (Consejo de Europa, 2002: 118).

Además de tener en cuenta estas pautas marcadas por el MCER también debemos prestar atención a los criterios del Instituto Cervantes. Moreno (2010: 103) recoge entre otros objetivos de la institución española los siguientes:

- Difundir el conocimiento de la lengua española.
- Promover el aprendizaje de las normas cultas del español más adecuadas a cada entorno de enseñanza.
- Presentar una imagen del español acorde con su diversidad geolectal y cultural.

Estos objetivos nos llevan a dos aspectos fundamentales que provocan la duda entre docentes y evaluadores, y a los que ya hemos hecho referencia: *normas cultas del español* y *diversidad geolectal y cultural*. Así, los planteamientos del Instituto Cervantes reafirman la idea de que el español que se debe enseñar es aquel que responde a la norma culta y, a su vez, muestra las divergencias diatópicas y culturales existentes en la lengua española. Los objetivos generales de la institución española se contemplan de nuevo en su documento teórico más relevante: el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia* (PCIC), donde se declara que "la visión de que el español es una lengua plural y diversa debe apoyar el planteamiento de que esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos" (Instituto Cervantes, 2006: 61).

La importancia que el documento concede a las variedades del español se refleja en la redacción de un apartado dedicado exclusivamente al tema: "Norma lingüística y variedades del español". En esta parte se explica cuál es la norma que se toma como base para la selección del material lingüístico que se utiliza en el desarrollo de las

especificaciones recogidas en los inventarios. Esta norma es la variedad centro-norte peninsular española, decisión que se justifica porque "los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan curricular*" (Instituto Cervantes, 2006: 59). Además, en aquellos casos en los que la norma de referencia del inventario no coincide con la seguida en amplias áreas lingüísticas del mundo hispánico se hacen anotaciones y comentarios para explicar la situación y también se incluyen aspectos relacionados con el uso coloquial, sobre todo en los niveles más altos.

A pesar de esta pauta general marcada por el PCIC, las circunstancias y particularidades de cada centro de enseñanza provocan la necesidad de elaborar un plan de centro, adaptado del plan curricular del Instituto Cervantes; en dicho documento la diversidad lingüística se adecua al contexto concreto, a las características del alumnado y a las tradiciones educativas. Este criterio de adaptación del tratamiento de las variedades de la lengua a las necesidades del alumnado de un determinado contexto no se utiliza, sin embargo, en los materiales académicos más relevantes del Instituto Cervantes: los exámenes destinados a la obtención del DELE y el Aula Virtual de Español (AVE). Su elaboración se realiza de acuerdo a su gran difusión internacional y, en consecuencia, "el influjo de unos planteamientos de corte *panhispánico*" (Moreno, 2010: 106) se hace más notable, pero a la vez necesario para poder responder a las necesidades de los candidatos que se presentan a los exámenes con la finalidad de conseguir un certificado que acredite a nivel internacional su dominio de la lengua española, independientemente de dónde y cuándo haya realizado su estudio.

3. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL DELE. ASPECTOS TEÓRICOS

Para desarrollar este apartado tomaremos como punto de partida la información recogida en el *Marco* sobre la competencia sociolingüística de los aprendientes y la aplicaremos al campo de la evaluación certificativa del español que nos ocupa en este estudio. De este modo, podemos afirmar que las características básicas de la variación de la lengua española, y en concreto las variedades geolingüísticas, deben aparecer ya desde el nivel A1 e incorporarse de forma progresiva en los exámenes destinados a la obtención de un diploma DELE.

Una vez establecidas las pautas relativas a la presencia de la variación lingüística en las pruebas DELE debemos determinar los niveles textuales presentes en los exámenes de certificación de la competencia lingüística. Parrondo (2008: 93) clasifica los textos presentes en las pruebas certificativas del siguiente modo:

– Los textos auxiliares, esto es, las instrucciones y los enunciados de las tareas que se presentan y que los examinandos deben interpretar.

– Los textos de entrada, recogidos en las pruebas destinadas a evaluar las destrezas receptivas (comprensión oral y comprensión lectora).

– Los textos de salida que surgen como resultado de las destrezas productivas (expresión escrita y expresión oral).

Otra cuestión relevante referida a las variedades geolingüísticas se plantea en el momento de la evaluación y surge en torno a dos líneas: primera, cómo deben confeccionarse los exámenes para la obtención del diploma DELE y, segundo, cómo debe enfrentarse el evaluador a las respuestas de los candidatos.

En general, para redactar y evaluar una prueba destinada a conseguir un certificado de competencia lingüística Parrondo (2008: 93) presenta tres opciones claras:

– Cada país o zona geolectal determinada adopta solamente la variante que le es propia, y que será la que se evalúe. Así, el sistema o sistemas de certificación que tuviesen lugar en las circunstancias descritas serían específicos de dicho país o región.

– Usar únicamente las variedades no marcadas de la lengua en el proceso de elaboración y en la evaluación de los exámenes.

– Independientemente del país del que se trate, un sistema de exámenes determinado presenta en sus textos de entrada, es decir, en los textos de las tareas de comprensión, una selección de variedades representativas del español moderno. En este caso, la evaluación no penalizaría el uso de las diferentes variedades, siempre y cuando ese uso fuese estable.

A pesar de las tres posibilidades que presenta Parrondo, los expertos coinciden en considerar que la redacción de los textos auxiliares debe ser, desde un punto de vista dialectal, lo más neutra posible para que, de este modo, los enunciados de las tareas no se conviertan en un obstáculo para los candidatos y les impidan realizar las pruebas con normalidad. Ahora bien, si la aplicación de este criterio a los textos auxiliares está respaldada por los investigadores, los criterios para la elaboración del resto del examen y para la selección de los textos de entrada no están tan claros. Parrondo (2008: 93) considera que utilizar el principio de uso de variedades no marcadas a la confección de la totalidad del examen es, por una parte, una tarea difícil y muy laboriosa y, por otra parte, pondría en duda el rasgo básico y característico de todo examen de calidad: la validez, pues seguramente los resultados alcanzados dentro del contexto de examen no

se podrían aplicar a la vida real. En esta línea, Soler (2008: 13) señala que lo más fácil a la hora de confeccionar un examen es introducir todo tipo de textos procedentes de cualquier área geográfica del mundo hispánico dentro de las pruebas destinadas a la evaluación de la comprensión oral y la comprensión de lectura, puesto que si estos textos responden a la norma culta serán fácilmente comprendidos por los evaluados.

En el caso concreto de la certificación de la competencia lingüística en español, los DELE se presentan en su página web oficial como "títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación de España" (en línea[1]). Partiendo de esta definición y teniendo en cuenta que son administrados en más de cien países, es necesario que los exámenes destinados a su obtención sean lo más representativos posible de la lengua española. Para tal fin es imprescindible que las variedades geolingüísticas del español se integren en las pruebas y, como consecuencia, que los aprendientes de español que aspiren a conseguir el diploma DELE conozcan su existencia. Como ya hemos dicho, este conocimiento de la variación debe tener lugar desde el primer contacto con la lengua e irse integrando progresivamente en la competencia del aprendiente. No obstante, también debemos apuntar que las variedades lingüísticas en general no tienen por qué formar parte de su dominio lingüístico, ya que tampoco ocurre en el caso de los hablantes nativos de español.

Además, en la página web de los diplomas DELE del Instituto Cervantes aparece entre las preguntas más frecuentes la siguiente: "¿Se admite el uso de variedades no peninsulares del español?". La respuesta dada es: "Para la obtención de los diplomas de español, además de la norma castellana, será considerada válida toda norma lingüística hispánica respaldada por grupos amplios de hablantes cultos y seguida coherentemente por el candidato" (en línea[2]). Debemos prestar atención a varios términos y conceptos claves que se recogen en esta respuesta relacionada con los textos de salida y las destrezas productivas. En primer lugar, se usa como norma de referencia la *castellana*, variedad que forma parte del español de España que, debemos recordar, está constituido también por el español de Andalucía y el español de Canarias, normas válidas en los exámenes DELE junto con las variedades del español americano. En segundo lugar, se afirma que en los diplomas de español tienen validez todas las normas hispánicas cultas respaldadas por el uso. Y por último, en tercer lugar, los candidatos deben poseer un dominio lingüístico coherente en el seguimiento de una norma. En este sentido, Soler afirma que

> el español más adecuado para intervenir en el proceso de evaluación o certificación de una lengua […] siempre será aquel que responda, según el criterio del examinador, a las especificaciones de lo que el candidato puede hacer en la lengua

1 <http://diplomas.cervantes.es/general/descripcion.jsp>
2 <http://diplomas.cervantes.es/adicional/faq.jsp#Pregunta10>

> para ser considerado proficiente. Este por lo general tendrá que corresponder a una variedad de lengua específica, ya sea la propia del profesor o de un centro de enseñanza, pero, también, con la variedad característica de la región en que se encuentre, coherente y adecuada a las circunstancias del contexto real en que se utilizará después (Soler, 2008: 5).

Moreno (2010: 107) considera que el sistema DELE hace una interpretación activa de las variedades de la lengua española. Activa en el sentido de que los exámenes DELE no se reducen al conocimiento de la variación por parte de los candidatos, sino que las pruebas que componen cada examen incluyen palabras y textos de diversos orígenes geolingüísticos y, al mismo tiempo, presentan referencias culturales hispanoamericanas. Esto hace que los candidatos deban ser capaces de organizar su discurso y sus respuestas de acuerdo a unos estímulos lingüísticos procedentes de diversas áreas geolectales.

4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS EXÁMENES DELE

Los exámenes DELE que hemos utilizado para llevar a cabo este análisis son los empleados por el Instituto Cervantes en la convocatoria de mayo del año 2009. Se trata de los exámenes destinados a obtener los diplomas de español de nivel A1, B1, B2 y C2. El objetivo de esta revisión es descubrir si los principios teóricos del Instituto Cervantes, del MCER y de los investigadores que hemos expuesto anteriormente se reflejan en las pruebas del examen. Por motivos de espacio y tiempo vamos a limitar nuestro trabajo al proceso de elaboración de las pruebas del examen y no al de corrección. Por tanto, nos centraremos en el análisis de los textos auxiliares y de entrada, a partir de los cuales tienen lugar las llamadas destrezas receptivas y que están presentes en las pruebas *Comprensión de lectura* y *Comprensión auditiva* de los exámenes DELE objeto de estudio.

En el examen DELE A1 no hay ningún texto que muestre algún rasgo de variación geolingüística del español, tanto en los textos de la prueba de comprensión escrita como en los de comprensión oral. La parte destinada a la evaluación de la comprensión de lectura está compuesta por cuatro tareas. La primera es un correo electrónico que no explicita su origen ni presenta rasgos léxicos que permitan situarlo, por lo que debemos decir que se trata de un texto de entrada que sigue la norma castellana. Lo mismo sucede con la segunda tarea, cuyo texto consiste en una serie de breves diálogos. La tercera son diez anuncios de búsqueda de trabajo que siguen la misma línea que las tareas anteriores. Finalmente, la muestra de lengua presentada en la cuarta tarea es un programa de viaje que tampoco recoge ningún elemento léxico que lo aleje de la norma castellana o centro-norte peninsular usada en toda la prueba. Por su parte, en la prueba de comprensión auditiva sucede lo mismo en las cuatro tareas propuestas: la variedad geolingüística empleada en la totalidad de los textos orales es la castellana.

En el examen DELE de nivel B1 ya se contemplan algunos matices en los textos de entrada que se alejan de la norma castellana que impera en el nivel A1. Al avanzar en la escala de niveles establecida en el MCER la complejidad y extensión textual aumentan. Los textos de las partes uno y tres, E*l viaje de los Zapp* y *Espectáculos en la ciudad*, se presentan como adaptaciones de dos periódicos digitales españoles (www.diariovasco.com y www.lanetro.com, respectivamente). La parte número dos consiste en siete textos breves de diferentes procedencias. Cuatro de ellos son de origen no peninsular, pero solo dos, los textos B y C, muestran una variedad diatópica no castellana; esta variación está determinada por el léxico. El texto C, una nota explicativa de un festival de cine de Bogotá utiliza los *pesos colombianos* para el precio de las entradas; el texto B, *TACOS LA PLAYA*, contiene varias voces propias de la gastronomía mexicana: *Delicioso restaurante mexicano con especialidad en tacos de pescado, burritos de carne asada, pollo con guacamole, frijoles, ensaladas frescas y nuestros inigualables postres […]*. En dos de los textos empleados para la evaluación de la comprensión auditiva se usa, de nuevo, la norma castellana, sin embargo, en los dos textos orales de las partes número tres y cuatro ya se utilizan otras variedades que reconocemos por la presencia de rasgos fonéticos ajenos a la variedad centro-norte peninsular. En las muestras lingüísticas de estos dos ejercicios se utilizan aspectos fonéticos como el seseo ([*asisténsja*], [*organisará*], [*selebrár*], [*séna*]) y la aspiración de la –s en final de sílaba ([*crítikoh literárjioh*], [*figurítah*], [*pwéh míra*]). Además en la conversación telefónica de la tarea número cuatro aparece un rasgo propio de la variedad rioplatense del español: el yeísmo rehilado o žeísmo ([*ža se ságe*], [*káže*]).

En el otro nivel intermedio, DELE B2, se presentan textos de entrada destinados a evaluar la comprensión lectora de muy diferentes orígenes. Los textos adaptados que explicitan su origen son de España, Perú, México y Uruguay. A pesar de esta diversidad geográfica, la norma utilizada es no marcada y no aparece ningún rasgo geoléxico que nos permita identificar otra variedad distinta a la castellana. Los textos orales de la prueba de compresión son de diversas áreas geográficas. Los países que integran esta parte del examen son España, Colombia, Argentina y México. Al igual que sucedía en el nivel B1, esta variedad geográfica va acompañada de la variación lingüística que se manifiesta, sobre todo, mediante rasgos fonéticos como el seseo ([*grásjas*], [*nasjonál*], [*kanselár*], [*espesjál*], [*desigjó*], [*inísjos*]) y el yeísmo rehilado ([*pagtáža*], [*ažî*], [*ža*]). Además, en el tercer texto adaptado de un programa de la radio argentina se utiliza el término *auto*, propio del español de América.

Por último, en el nivel superior C2 sucede lo mismo que en el examen DELE descrito anteriormente. Los textos seleccionados para el primer ejercicio están escritos siguiendo la norma castellana y extraídos de periódicos de España y Colombia, y de una obra literaria de Perú. El segundo ejercicio de la comprensión de lectura consiste en relacionar dos columnas de una entrevista, la primera de las columnas con las preguntas del entrevistador y la segunda con las respuestas de una escritora argentina. En esta segunda columna aparecen dos rasgos geoléxicos que nos permiten situar el texto de entrada

en América: el voseo (*sabés*, *Mirá*, *hacés*) y la construcción *¿No es lindísimo?* Los textos orales de la prueba de evaluación de la comprensión auditiva proceden de México, Colombia, España y Argentina. En las variedades del español de América encontramos de nuevo los rasgos fonéticos del seseo ([ɡ*asón*], [*proséso*], [*asosjáɡa*], [*abráso*]) y el yeísmo rehilado ([*mižónes*], [*merkaɡížo*], [*sensíža*]).

Esta revisión nos permite hacer dos afirmaciones. La primera, los textos auxiliares no muestran ninguna variación y cumplen, así, la finalidad de tal decisión: evitar que los candidatos hallen obstáculos que les impidan entender y realizar correctamente las actividades propuestas. La segunda, los textos de entrada de los niveles iniciales son fundamentalmente muestras lingüísticas de la norma castellana. En el examen DELE A1 no hay ninguna muestra, en el nivel B1 se introducen algunas variedades geoléxicas y en los niveles B2 y C2, los más adecuados para su incorporación, apenas hay rasgos geoléxicos que se alejen de la norma centro-norte peninsular, aunque las diferentes procedencias de los textos orales sí aportan rasgos fonéticos y culturales del español americano. Por tanto, estos exámenes para la obtención del diploma DELE siguen, en parte, las directrices marcadas por el MCER que establecía que los aprendientes, a través de su competencia sociolingüística, debían conocer la existencia de las variedades lingüísticas desde su primer acercamiento a la lengua y saber distinguir y producir dichas variedades a partir del nivel B2.

5. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Los exámenes, elemento único y fundamental de toda evaluación certificativa, tienen un carácter prescriptivo que provoca consecuencias en el proceso de aprendizaje-enseñanza y en todos los ámbitos relacionados con este campo: la formación del profesorado, la edición de materiales, el diseño curricular, la metodología… Por tanto, el tratamiento que se haga de las variedades de la lengua en la elaboración y evaluación de las pruebas del diploma DELE tendrá consecuencias en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua. Actualmente, y siguiendo los criterios teóricos del MCER y el PCIC, se intentan integrar en el aula y en los manuales, cuyas editoriales son mayoritariamente españolas, rasgos que den muestra de la diversidad lingüística y cultural que se esconde debajo del enunciado *español como lengua extranjera*.

En el análisis de los exámenes DELE que hemos realizado en el apartado anterior hemos visto que los textos auxiliares se redactan con variedades no marcadas y en los textos de entrada predomina la norma culta castellana, aunque se hacen guiños (fonéticos, geoléxicos, culturales o referenciales) a otras normas de la lengua española, generalmente de América. Es, sin duda, un avance lento pero necesario para que los diplomas

DELE sean diplomas representativos de la lengua española y no de una única variedad dialectal: la castellana.

En este punto de la comunicación, y a modo de cierre, debemos hacer referencia al *Sistema de Certificación del Español como Lengua Extranjera* (SICELE), proyecto cuya finalidad es conseguir "la unificación de criterios y métodos de evaluación y el establecimiento de un sello común que avale la calidad de la certificación lingüística" (Instituto Cervantes[3]). No se trata de crear un examen de certificación único que suplante los sistemas vigentes, sino de apoyarlos y buscar su reconocimiento mutuo de acuerdo con unos estándares de calidad. Para eso, el SICELE pretende integrar bajo su sello a todos los exámenes de ELE existentes en el mundo hispanohablante.

La iniciativa surge en el seno del *III Congreso Internacional de la Lengua Española* celebrado en Rosario (Argentina) en noviembre de 2004 y, actualmente, es considerado como uno de los logros más significativos en materia de evaluación y certificación. La singularidad del sistema se halla en que ninguna otra comunidad de países que comparten la misma lengua ha iniciado un proyecto similar. Además, el SICELE funciona como foro para el intercambio de conocimientos y experiencias y como plataforma para la formación de examinadores.

En su objetivo por crear un modelo de certificación universal destinado a los aprendientes de español ocupa un lugar primordial el tratamiento de las variedades geográficas de la lengua en el contexto de examen. Dicho tratamiento se basa, según Parrondo (2008: 93) en tres cuestiones acordadas de modo unánime: la primera, no excluir ninguna de las variedades geolectales existentes, segunda, valorar los usos comunes sin deslegitimar los locales y tercera, reducir la evaluación gramatical a los usos comunes más generalizados.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Eguiluz Pacheco, J. (2008): "Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba", en S. Pastor Cesteros (ed.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE / L2*, Alicante: Universitat d´Alacant, 19-26.

González Rátiva, M.ª C. (2007): "La variedad lingüística en el SICELE", [en línea]:

3 <http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/certificados_espanol/sicele.htm>

<http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/gonzalez_rativa_maria_claudia.htm>

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave de Ele,* [en línea]: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>

Moreno Fernández, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.

Parrondo Rodríguez, J. R. (2004a): "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 967-981.

— (2004b): "El Instituto Cervantes y los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)", [en línea]: <http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/parrondo_j.htm>

— (2007): "El compromiso con la calidad en la evaluación y certificación", [en línea]: <http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/36/parrondo_juan_ramon.htm>

— (2008): "El sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (SICELE)", en S. Pastor Cesteros (ed.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: Universitat d´Alacant, pp. 91-95.

Soler Montes, C. (2008): "Evaluación y variación lingüística: la dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia en español /lengua extranjera", *marcoELE* 7 (monográfico *Evaluación*), 122-136 [en línea]: <http://marcoele.com/num/7/evaluacion/02e3c09b3f134fa62/11.carlos_soler.pdf>