Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2

M.ª Antonieta Andión Herrero y María Gil Burmann
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) e Instituto Cervantes, Madrid

INTRODUCCIÓN

El prestigio del español[1] como segunda lengua (L2) y, más llamativamente, como lengua extranjera (LE), es imparable. Carmen Caffarel, que fuera directora del Instituto Cervantes, afirmaba en 2011 que el español «se habla como segunda lengua, se lee, se escribe, se oye, se vive, en más de 50 países en total» (2011: 14). Los alumnos acuden a las aulas de español entusiasmados por, entre otros motivos, la facilidad —aparente— de la lengua, su musicalidad, el interés de la cultura hispánica y su seductor prototipo. En medio de estos reclamos, se percibe rápidamente que en el español se pueden distinguir diferentes acentos y que para ser identificado como «hispanohablante» valdría cualquiera de sus múltiples variedades dialectales (Moreno & Otero, 2007).

Consecuentemente, el español es una industria floreciente (Muñoz & Muñoz, 2012) y su enseñanza es destino laboral para quienes buscan profesionalizarse como docentes. Este ámbito aplicado de trabajo se hace cada vez más competitivo y para tener un desempeño profesional razonablemente satisfactorio, no basta con tener un dominio nativo o cuasi nativo de la lengua que se enseña, hay que contar, además, con formación especializada y las **variedades de la lengua** forman parte de ella. Dentro de estos saberes destacan la riqueza geolectal de la lengua, los criterios de selección del modelo objeto de enseñanza, los rasgos que lo caracterizan, su relación con otras normas, la secuenciación de la presencia de las restantes variedades en los programas docentes, entre otros muchos aspectos[2].

Cada vez son más numerosos los estudios que ponen el foco en determinar qué características son las que reúne un profesor de lenguas extranjeras, intentando definir campos, áreas, incluso niveles de conocimiento. La reciente investigación *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* elaborada por el Insti-

---

1 En cuanto al nombre de la lengua, utilizaremos *español* y no *castellano,* por resultar necesario distinguir entre *español,* la lengua general (compartida por todos) y *castellano,* una de las variedades o realizaciones de la lengua (la de los hablantes septentrionales de la España peninsular).

2 A la importancia de estos estudios ya nos hemos referido en otros trabajos (Andión 2007; Andión 2008a, Andión 2008b). Remitimos además a una interesante bibliografía, de la que da una nutrida y excelente muestra el XI Congreso Internacional ASELE de 2000.

tuto Cervantes (2011) muestra las creencias de lo que supone ser un *buen profesor*, a partir de respuestas de profesores, alumnos, especialistas, etc. Parte del estudio se centró en determinar qué categorías pueden describir a un profesor y se identificaron características centradas en la docencia, características personales, habilidades para el equipo de trabajo, sensibilidad cultural y compromiso con la institución. Tanto los profesores como los alumnos consultados coincidieron rotundamente en que las características más valoradas son precisamente las centradas en la docencia. Los aspectos involucrados en esta categoría son la formación (lingüística, metodológica) y la capacidad de adaptarse a las necesidades de los alumnos.

Consideramos que en este ámbito de docencia, desde el punto de vista dialectológico, las necesidades de los profesores de EL2/LE son evidentes. En nuestra ya larga experiencia como formadores, es frecuente percibir sus dudas acerca de qué modelo enseñar a sus alumnos y la falta de «una conciencia adecuada de su propia norma regional» (Blanco, 2000).

Aún cuando un profesor enseña en su propia zona dialectal a alumnos que tienen su norma como expectativa de aprendizaje y cuenta con un manual que sigue su modelo lingüístico, puede verse sorprendido por preguntas sobre rasgos o palabras usados por hispanohablantes de otras zonas dialectales. En estos casos, el desconocimiento genera incertidumbre y tensión en el profesor, que puede sentir comprometida su «autoridad académica» y, para salvarla, emitir respuestas poco afortunadas. Es lo que Flórez (2000, 311) describe como «situaciones extremas en las que a veces se escuchaba al profesor […] decirles a sus alumnos que no se dice "papas" sino *patatas,* o corregirlos en su pronunciación si seseaban, pues su profesor anterior había sido latinoamericano». Actuaciones como estas provocan equívocos, sobre todo si los alumnos han tenido contactos con otras variedades del español o han adquirido otros modelos normativos.

LA VARIEDAD DEL ESPAÑOL COMO PARTE DE LA COMPETENCIA DOCENTE DE UN PROFESOR DE ELE/L2

El estudio mencionado *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* ha servido de base para la elaboración del documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), donde se describen las ocho competencias relevantes que tiene que desarrollar un profesor de español:

1. Organizar situaciones de aprendizaje.
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
4. Facilitar la comunicación intercultural.
5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
7. Participar activamente en la institución.
8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

De la primera, organizar situaciones de aprendizaje, se derivan las siguientes:

- diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos;
- promover el uso y la reflexión sobre la lengua;
- planificar secuencias didácticas, y
- gestionar el aula.

Una sencilla reflexión nos evidencia la atención especial que se ha de dar a las variedades de la lengua. En cuanto a la primera subcategoría, se indica que «[…] el profesor selecciona, adapta o elabora herramientas para identificar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos y promueve que los alumnos tomen conciencia de esas necesidades […]», es decir, selecciona textos que responden a los intereses del alumno. Y la segunda subcategoría implica «animar al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use. El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variada […]».

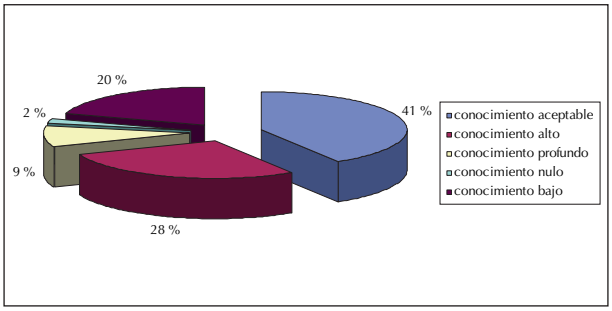
Podemos, entonces, interpretar que se presupone que el docente, ante todo consciente de la variedad propia, se ha de involucrar tanto en la fase de identificar la variedad meta (dirigida al alumno) como en la de tener que adaptar muestras, buscar recursos, ofrecer muestras de lengua diferentes a la suya o a las presentadas en el manual, es decir, que representen la diversidad del español.

La encuesta que hemos realizado especialmente para esta presentación se dirige hacia esta cuestión: hasta qué punto el profesor tiene en cuenta todos esos elementos que se le presuponen a la de hora de gestionar el aula.

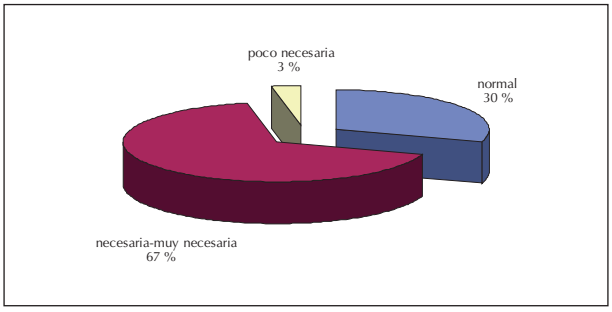
ENCUESTA DIAGNÓSTICO

Con el objetivo de conocer el valor del componente *variedades* como parte de la competencia docente de los profesores de ELE/L2, su sensibilidad ante el tema, el grado de relevancia que le conceden, el nivel de formación que consideran necesario tener, su actuación en clase ante necesidades específicas, así como su opinión acerca del desarrollo intercultural y las variedades, hemos elaborado una encuesta, remitida a centros del Instituto Cervantes (IC), que fue reenviada a otros centros de enseñanza. Nos ha sorprendido gratamente el índice de respuesta, con un resultado de más de 140 participantes procedentes de más de 60 ciudades de 44 países. Los resultados más relevantes son los siguientes:

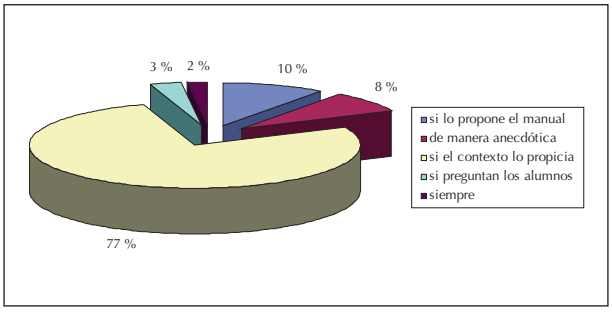
1. Una mayoría muy alta, el 78 %, ha recibido formación específica sobre variedades (sumando los rangos de conocimiento aceptable, alto y profundo). Solo el 20 % considera que tiene un grado de conocimiento bajo y el 2 % nulo. Acerca de cómo han recibido la formación, el 33 % ha sido autodidacta.



2. Respecto de las necesidades y expectativas de formación, el 67 % considera que es necesaria o muy necesaria; y el 30 % la considera «normal». Únicamente el 3 % la ve poco necesaria (nadie ha respondido que no sea necesaria). Si la misma reflexión se hace teniendo en cuenta los niveles que enseñan, la gran mayoría (92 %) indica que sí es necesaria una formación en todos los casos; una minoría (2 %) solo para cursos a partir de B2, y el 6 % piensa que no es necesaria.



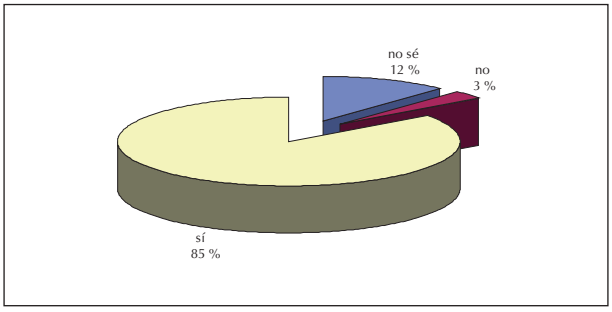
3. En cuanto a si los profesores tratan de manera explícita el tema de las variedades en sus clases, la gran mayoría lo hace si el contexto lo propicia (77 %); el 10 % solo si se propone en el manual; el 8 %, de manera anecdótica; y un 3 %, cuando preguntan los alumnos, y consideran que es apropiado. Un 2 % siempre habla de las variedades en sus clases.



4. Nos interesaba si tenían en cuenta previamente las necesidades de los alumnos e indagaban sobre sus necesidades respecto de la variedad meta: un 25 % responde que siempre lo hace; 22 %, a veces; 10 %, de manera muy frecuente; 19 %, casi nunca; y 24 %, nunca. Digamos que casi la mitad de ellos hacía «víctimas» de sus circunstancias dialectales a los alumnos.

5. No obstante, no escatimaban esfuerzos en preparar material si es necesario: 48% de los encuestados. Solo un 8,5% nunca ha tenido que buscar material sobre las variedades, frente a un casi 45% que lo ha tenido que hacer frecuentemente o siempre. Y la gran mayoría sabe dónde encontrarlo (78%), mientras que un 22% no lo sabe.

6. El 85 % ve clara la vinculación de las variedades con la conciencia intercultural; el 12 % expresa duda, y un 3 % opina que no hay relación. Justifican su respuesta, por ejemplo, porque «es necesaria una actitud abierta, de agregar, no de excluir». Por ello parece contradictorio que un 40 % no tenga pensado recibir formación; aunque un 60 %, sí. Es relevante que añadan comentarios del tipo «no hay formación adecuada», y «no conozco dónde formarnos». Incluso muchos solicitan que las autoras les proporcionen información acerca de cursos sobre el tema.



Como parte de esa competencia docente ya se viene señalando desde hace algunos años, de manera reiterada, varios temas de formación de carácter dialectal y sociolingüístico:

a) *qué modelo de lengua debemos enseñar a unos aprendices específicos* (criterios para construir el modelo, consideración a entornos homosiglóticos o hererosiglóticos, relación entre lo modélico y lo ejemplar, adscripción dialectal de las muestras de lengua, relación del modelo de enseñanza con la variedad del profesor…), y
b) *cómo se presentan y secuencian los componentes de ese modelo* (rasgos que definen la norma culta preferente, la relación entre lo normativo y lo normal, selección de los rasgos de las restantes normas cultas o variedades, lugar de aparición en los *syllabus,* tipo de actividades comunicativas involucradas —productivas o comprensivas—, extensión de los fenómenos, niveles de la lengua involucrados…).

EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS*, EL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC)* Y LA VARIEDAD

Para describir un modelo lo primero que tenemos que hacer es situarnos en el lugar de quien aprenderá y, consecuentemente, utilizará esa lengua: el aprendiz de español. Entre los documentos rectores del aprendizaje de las lenguas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* considera condición indispensable para el aprendiz reconocer la variabilidad en su aprendizaje. Aunque no podemos olvidar que este documento se refiere a las lenguas dentro del contexto europeo y que el escenario hispano y su lengua, el español, por extensión y demografía, rebasan muy ampliamente Europa, es acertado considerar como parte de la competencia del alumno, aquellos *valores, creencias y actitudes* relativos a aspectos socioculturales, que en el caso del español se extienden a la cultura hispánica.

El *Marco* señala como parte de la *competencia sociolingüística* el «dialecto y acento» (apartado 5.2.2.5, pp. 118-119), que interpretamos como los hábitos lingüísticos comunitarios e individuales que indican la procedencia social y geográfica, es decir, el nivel sociocultural y el geolecto, dialecto o variedad. Es destacable que se cite, dentro de las capacidades de dicha competencia, los marcadores lingüísticos de *la procedencia regional* y *el origen nacional (MCER*: 118), a los que acompañan más adelante ejemplos concretos de variación dialectal para el español en los niveles léxico, fonológico, prosódico, etc. (ídem).

Ya que nos encontramos en Europa, es indudable que el referente del español es España. Este país mediterráneo da muestras muy vivas de su diversidad cultural, que en un primer acercamiento percibimos claramente entre el norte y el sur. Diversidad que se manifiesta en todos los niveles de la lengua (fonético, gramatical, prosódico, léxico…) y, por lo tanto, afecta a la competencia fonológica, gramatical, léxica y semántica… Esta pluralidad y riqueza se dimensiona si nos extendemos a Hispanoamérica.

En cuanto a la variedad, desde la perspectiva española, el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) ha atendido, en general, a las indicaciones del *MCER* haciendo las aplicaciones y descripciones correspondientes a la variedad del español. Además, al inicio del volumen uno aparece el apartado «Norma lingüística y variedades del español», introductorio a los inventarios de contenidos. En él se declaran principios que después veremos aplicados en este complejo y exhaustivo documento: aceptación de la complejidad de la lengua y cultura españolas por su gran extensión geográfica y abultada demografía; reconocimiento de que la norma centro-norte peninsular española será el objeto preferente de su descripción; y criterios de selección y secuenciación de rasgos por niveles.

La adscripción a la norma castellana en el *Plan curricular* se explica por la propia procedencia de la institución y de su destinatario (red de centros del

mismo Instituto Cervantes); a lo que se puede añadir que la norma castellana disfruta, como muchas otras, de comunidad con las restantes normas hispánicas y de prestigio. No obstante, se reconoce el carácter normativo pluricéntrico del español:

> El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es solo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de notable extensión en la que las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico (*PCIC,* Vol. I: 59)[3].

Esta declaración es muy importante para entender el planteamiento interno de los rasgos de los inventarios, en cuya organización vamos a ver interrelacionados los conceptos *modelo, estándar* y *norma*.

¿QUÉ MODELO DE LENGUA DEBEMOS ENSEÑAR?

Desde hace más de una década, la preocupación por la presencia de la variedad lingüística es evidente en los materiales didácticos —y nos referimos a los españoles, que son los que hemos estudiado más detenidamente—. Ello se manifiesta a través de una creciente presencia de rasgos del español de América colocados —con más o menos acierto y concierto— en los manuales de ELE/L2, ya sea en secciones específicas, inmersos en textos o con explicaciones ad hoc.

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

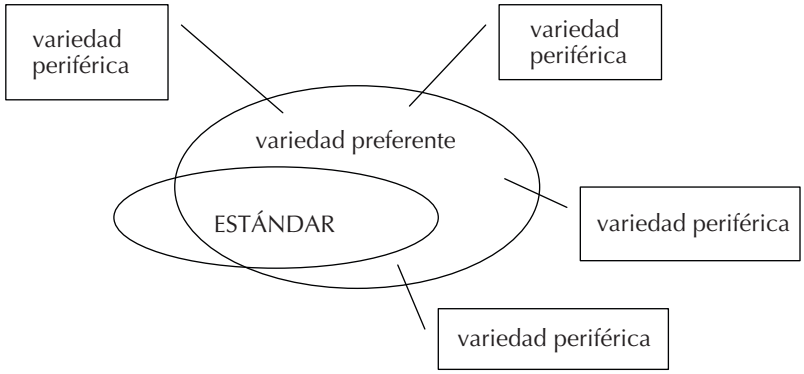
Es conveniente presentar una fórmula con exponentes flexibles que permitan adaptar el modelo respecto de la situación a la que se aplique. Hablamos de la fórmula:

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

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

---

[3] Para atender a más detalles sobre el tratamiento de las variedades en el *PCIC,* puede consultarse el artículo de Andión (2007).



Para entender la fórmula hace falta definir los conceptos implicados: *estándar, variedad preferente* y *variedad periférica*. Cuando hablamos de *estándar* asociamos los términos a: a) la escritura, porque este es el medio en que suele aparecer más frecuentemente; b) la corrección, sobre la base de que el estándar no puede ser incorrecto; c) la cultura y, por ende, a los hablantes que cuentan con un reconocimiento social por su instrucción, representatividad y acceso a la cultura, y d) el prestigio, consecuencia de los avatares históricos, del poder económico y político de regiones o países determinados. Llamamos la atención sobre el hecho de que las asociaciones anteriores no están exentas de salvedades: el estándar también es oral, lo «correcto» y lo «culto» no tienen carácter universal, el prestigio no es privativo de un modelo geográficamente localizado (Moreno, 2010, 37-39).

Dada la complejidad de sus significados, optamos por asimilar *estándar* a «lengua general». Así, consideramos que definen el *estándar* elementos «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, 2008b: 14). En el caso del español, no lo identificamos con ninguna variedad concreta (Andión, 2007, 2008a y 2008b), ya que se trataría de un «español exento de localismo y variantes diastráticas» (Palacios, 1998: 64). El *estándar* «representa el tronco, la médula, el meollo o la corola de la lengua» (Andión, 2008b: 15). Todos los miembros de una comunidad lingüística nos vemos representados en él, pero nadie de manera exclusiva.

Como segundo elemento están las variedades, la preferente y las periféricas[4]. La primera de ellas complementará y ampliará el estándar. Decidir qué variedad será la *preferente* o central del curso es una de funciones del profesor. Esa decisión lo llevará a ponderar un geolecto[5] por encima de los demás de esa lengua para presentarlo como modelo principal para la producción de los aprendices. A esta

4 Definimos *variedad* como «el conjunto de rasgos lingüísticos propios de una comunidad con validez geográfica determinada y que marcan el acento de sus hablantes».

5 Usamos *geolecto* en el sentido de *dialecto*, sistema lingüístico con delimitación geográfica concreta que no tiene una fuerte diferenciación con otros dialectos de origen común ya que todos pertenecen a la misma lengua y pueden comunicarse entre sí.

variedad pertenecerán las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso, los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos (manuales que usemos).

Para seleccionar la variedad preferente debemos atender a diferentes aspectos: la naturaleza del curso (a quién va dirigido y qué objetivos persigue), si el contexto es de lengua segunda o extranjera, si está orientado a conocimientos generales o específicos (profesionales)… Pongamos algunos ejemplos partiendo de la situación más fácil: cuando se enseña una segunda lengua dentro de una propia comunidad hispánica (entorno homosiglótico), es su norma la que prevalecerá como modelo de enseñanza, pues es la aplicación más inmediata al aprendizaje la que alimenta la adquisición fuera del aula y la realización tangible del modelo. Si estamos dando clases en Madrid (España), la norma castellana sería el modelo más rentable para nuestro alumnado. Dentro del mismo país, cambiaría la selección si nuestro curso se localiza en Las Palmas de Gran Canaria, en la que la norma modélica recomendable sería la propia canaria. Igual procedimiento se debería seguir si nos encontramos en Ciudad de México, o en Bogotá, o en La Habana, o en Santiago de Chile…, lugares en los que serían candidatas las normas mexicana (mesetaria), andina (del altiplano o tierras altas), caribeña, chilena…, respectivamente. Sobre esta asociación «natural» puede actuar una situación excepcional y es que nuestro grupo o aprendiz particular solicite una norma específica de otra zona por necesidades concretas (se traslada a trabajar a otro país, por ejemplo). Desde luego que deberíamos atender a esta especial circunstancia.

En el caso de que nos encontremos fuera de una comunidad hispanohablante (entorno heterosiglótico), en un país cuya lengua oficial y vernácula no es el español, resultan determinantes las necesidades y expectativas de los alumnos. Estos factores no deben ser entendidos solamente como aquello que los alumnos quieren, sino también lo que razonablemente nos parece conveniente para ellos en sus circunstancias concretas. Volvemos a reiterar que el *estándar* es básico en el modelo que ofrezcamos, en estos casos es más: es especialmente relevante. Esta relevancia se muestra en varios sentidos. Por una parte, el estándar es sistemático y básico, poco variable y fácil de aprender; por otra, el estándar les permitirá acceder implícitamente a todas las normas posibles, por lo menos en un sentido estricto, pues contendrá los rasgos comunes a estas. Pero volvemos sobre la pregunta: ¿qué norma enseñar? Podemos optar por una en particular —en principio, por cualquiera— en atención a diferentes condicionantes: conocimiento previo por cercanía o contigüidad con un país hispanohablante (p. e.: la norma caribeña para Haití), presencia de comunidades inmigrantes de esa procedencia y abundancia de esa norma en el entorno (p. e.: la norma mexicana para la zona suroeste de los Estados Unidos de América), especial significación por vínculos históricos (p. e.: alguna de las normas españolas para Portugal, en el que también se daría la primera condición), prestigio reconocido (p. e.: la norma castellana u otra norma española para Inglaterra), intereses económicos (alguna norma hispanoamericana para Japón), etc.

En este momento de selección de la variedad preferente se puede presentar un dilema para el profesor: *qué hacer cuando su variedad no coincide con la variedad preferente del curso*. Ante esta situación, y hablamos por experiencia, se debe adoptar una actitud flexible y de respeto hacia las variedades, empezando por la propia. No es imprescindible que coincidan la variedad del profesor y la preferente de un curso (como tampoco lo es ser nativo de la lengua que se enseña). Lo único absolutamente necesario es conocer bien la variedad que nos disponemos a presentar como preferente al aprendiz.

Es natural que dentro del aula el profesor imite rasgos de la variedad preferente en el momento que los está ejemplificando ante su alumnado, pero ello no supone modificar drásticamente los hábitos lingüísticos propios, ni asumir de manera permanente los ajenos. También es recomendable neutralizar, dentro de una buscada naturalidad, aquellos rasgos que crean problemas de significado o no pertenecen a la norma culta del profesor y son especialmente disonantes con la variedad preferente. Cuando no tenemos la variedad preferente que enseñamos, sobre todo en un contexto heterosiglótico (LE), debemos buscar fuentes de *input* que permitan al alumno tener una exposición abundante a ella.

Como tercer paso de la fórmula del modelo lingüístico consideremos las *variedades periféricas*. Estas rodearán a la preferente y quedarán representadas a través de los rasgos que no comparten. Estas variedades son *geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso*. El conocimiento y contacto con realizaciones de la lengua que no pertenecen al modelo concreto que se le presenta al aprendiz para su imitación productiva le compensará vacíos de información lingüística pasiva que le permitirá acceder a hablantes procedentes de otras zonas geográficas, y por ende, a su diversidad dialectal.

La presencia de estas otras variedades propician: representar la validez del *estándar* para la comprensión-producción de la lengua meta en sus diferentes realizaciones geográficas, sobre todo en el nivel culto; mostrar la diversidad de realizaciones posibles para la misma lengua y completar su conocimiento real; desarrollar estrategias de comunicación (buscar información no explícita, desambiguar frases, preguntar por lo que no se conoce, etc.) y educar en la tolerancia y la interculturalidad.

Esta triple consideración del modelo nos aleja de la exclusividad de circunscribirnos a representar una norma del español y con ella a una sola de sus variedades. El docente ha de considerar lo que Martín Peris (2001: 134) llama «transcurrir transversalmente a otras variedades»; es decir, presentar al alumno muestras de otras normas existentes del español. Esta pluralidad, atendida secuenciadamente en el programa de un curso, le permite al alumno ampliar su conocimiento de la lengua española y garantiza el éxito de la comunicación con hablantes nativos de distinta procedencia dentro de mundo hispánico.

¿CÓMO SE PRESENTAN Y SECUENCIAN LOS COMPONENTES DE ESE MODELO?

Respecto del estándar y su descripción, este queda inmerso en la variedad preferente, en muchos de sus rasgos normativos; es decir, en aquello que considerándose correcto por una comunidad hispánica no necesariamente es común a todos los hispanohablantes, sino modélico para la variedad de la lengua que queremos representar. Su selección justifica la presencia de determinados rasgos que no están en el estándar (ej.: la forma *vos* si nuestra variedad preferente es el español rioplatense; o la forma *vosotros* si es la variedad castellana). Como ya hemos comentado, en la presencia del estándar actúan criterios de comunidad (lo compartido por la mayoría de los hablantes de las variedades de esa lengua; por ejemplo: las formas de tratamiento *tú, usted* y *ustedes*[6]) y de neutralidad (que no hace depender la presencia de un rasgo de un contexto casi exclusivo).

La variedad preferente responde a la norma de la comunidad de habla que la utiliza como propia. Y aquí debemos distinguir entre lo que puede entenderse como *normal*, es decir, «aquello que en los usos de la lengua resulta acostumbrado o consuetudinario, habitual y corriente; y por eso común o general […] Lo que es costumbre idiomática más o menos extensa» (Blanco, 2000: 210); y, por otro, lo que se considera *normativo,* más asociado a la norma y referido a «un sentido prescriptivo [...] que es el que genéricamente definen los diccionarios, para los cuales la norma es una 'regla a la que se deben ajustar las operaciones' las actuaciones distintas humanas» (Blanco, 2000: 209).

Los rasgos de las variedades periféricas requieren que se apliquen unos criterios más elaborados de selección pues suponen una amplia gama de posibilidades. No solo debemos seleccionarlos, sino también determinar su lugar de aparición en los *syllabus,* tipo de actividades comunicativas involucradas, extensión de los fenómenos, niveles de la lengua adecuados… Para pasar al corpus lingüístico de un curso con una variedad preferente equis, los rasgos de las variedades periféricas deben cumplir ciertos requisitos (Andión, 2005: 8):

1.º «Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz». Identificar los rasgos no debe suponer un adiestramiento especial, más de filólogos que de usuarios de la lengua, aunque sean adoptivos.
2.º «Ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva». Es decir, que no conocer el rasgo pueda producir un obstáculo en la comunicación —aunque solo sea comprensiva— de la lengua.
3.º «Tener un área o territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz».

Cada rasgo debe ser insertado en el lugar que le resulte afín dentro de la programación general del curso, teniendo especial cuidado en su graduación respecto

6 En nuestra opinión *vos* y *vosotros* no formarían parte del *estándar* por no ser ni comunes ni neutros.

del nivel de dominio de la lengua correspondiente. Así procede el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) al ofrecer la inserción de rasgos de otras variedades en los inventarios lingüísticos.

Como consideración final pensamos que es necesario que los profesores tengan criterio científico a la hora de elegir —y construir— el modelo de lengua destinado a las aulas. Creemos que concebirlo como una fórmula de tres componentes (estándar, variedad preferente y variedades periféricas) puede responder y adecuarse a cualquiera de los condicionantes de una situación docente particular. Situación que vendrá definida por el contexto real de docencia (lugar/comunidad) y los intereses-expectativas de los aprendices.

BIBLIOGRAFÍA

Andión Herrero, M.ª A. (2005). «Las variedades del español en América: una lengua y 19 países. *Apuntes para profesores de ELE*». Brasil: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia.

— (2007). «Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE», en *Revista Estudios de Lingüística (ELUA),* 21, 21-33.

— (2008a). «La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad», en A. Moreno (Ed.*), Actas del VIII Congreso de Lingüística General. El valor de la diversidad [meta]lingüística* [CD-Rom]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2008, ISBN: 978-84-691-4124-3.

— (2008b). «Modelo, estándar y norma…, conceptos aplicados en el español L2/LE», en *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA),* 21, 9-25.

Blanco, C. (2000). «El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE», en M. A. Martín Zorraquino & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 209-216). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Caffarel, C. (2011). «El futuro del español y el ciberespacio», en J. Otero & H. Perdiguero (Coord.), *Lenguas en el ciberespacio: el español en perspectiva comparada*. Burgos: Fundación Caja de Burgos.

Flórez, Ó. (2000). «¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo "enseñar" los diversos registros o hablas del castellano?», en M. A. Martín Zorraquino & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, 311-316. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L., 3 tomos.

— (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (Informe de investigación de la Dirección Académica) [en línea]. [Ref. 14 de abril

de 2013]. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

— (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* [en línea]. [Ref. 14 de abril de 2013]. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.

Martín Peris, E. (2001). «Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Revista Carabela. Modelos de uso de la lengua española,* 50, 103-137.

Martín Zorraquino, M.ª A. (2000). «Norma y variación lingüística en la enseñanza ELE». En M. A. Martín Zorraquino & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE,* 7-14. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

MCER-Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Anaya, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

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

Moreno, F. & Otero, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. 2.ª ed. Madrid: Real Instituto Elcano-Instituto Cervantes-Fundación Telefónica.

Muñoz, C. & Muñoz, R. (2012). «Apuntes sobre el valor económico del español», en *Revista eXtoikos,* 6, 61-68, http://www.extoikos.es/n6/pdf/extoikos6.pdf.

Narbona Jiménez, A. (2001). «Movimientos *centrífugos* y *centrípetos* en la(s) norma(s) del español», en *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información,* Madrid: Instituto Cervantes. http://www.cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/narbona_a.htm [Ref. 28 de enero de 2008].

Palacios, A. (1998). «Norma lingüística y variación en la lengua española», en *Revista Frecuencia L,* 7, 64-67.