

UNIVERSIDAD DE GRANADA, UNIVERSIDAD CAROLINA

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española, Departamento de Estudios Románicos

Programa de Doctorado en Lenguas, Textos y Contextos

Programa de Doctorado en Estudios Románicos

TESIS DOCTORAL

**Actitudes y creencias de estudiantes de secciones bilingües de
Europa central y oriental hacia las variedades cultas del español**

Attitudes and Beliefs of Students from Spanish Bilingual Sections in Central and
Eastern Europe towards the Cultured Varieties of Spanish

Jazykové postoje a názory žáků středoevropských a východoevropských bilingvních
sekcí na kulturní variety španělštiny

Radka Svetozarovová

DIRECTORES

Dr. Antonio José Manjón-Cabeza Cruz

PhDr. Petr Čermák, Ph.D.

Granada, septiembre de 2024

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Granadě dne 26/09/2024

Mgr. Radka Svetozarovová, v. r.

A Lucía y Kathe, compañeras y, sobre todo, amigas

“Somos el latín en un mundo en el que
la gente se comunica con *emojis*”.

La presente tesis doctoral se inserta dentro de dos proyectos de investigación: AGENDA 2050 (El Español de Granada: Procesos de Variación y Cambio Espaciales y Sociales), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (ref.: PID2019-104982GB-C53) y ECOS-GR (Estudio de los condicionantes sociales del español actual en España: nuevas identidades, nuevos retos, nuevas soluciones), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidad y por FEDER (ref.: PID2023-148371NB-C41). Además, la autora es beneficiaria del contrato predoctoral FPU (ref.: FPU19/02621) en el Departamento de la Lengua Española en la Universidad de Granada, financiado por el Ministerio de las Universidades de España. El proyecto fue cofinanciado también por la Universidad Carolina.

Proyecto **PID2019-104982GB-C53** financiado por
MCIN/ AEI /10.13039/501100011033



MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACIÓN



AGENCIA
ESTATAL DE
INVESTIGACIÓN

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis refleja el trabajo de campo que he llevado en varios países a lo largo de casi siete años, y en el que han participado muchísimas personas a las que me gustaría dedicar las siguientes líneas.

Ante todo, quiero transmitirles mi más sincero agradecimiento a todos mis informantes, ya sea de los institutos o de la universidad. Sin vosotros esta tesis no existiría. Aunque seguramente a más de uno se os ha hecho pesada la encuesta, me aportasteis no solo datos muy valiosos para mi trabajo, sino que también me acogisteis, me hicisteis parte de vuestra experiencia en el instituto o en la universidad, y compartisteis conmigo vuestras vivencias, opiniones y sentimientos. Todo esto ha hecho posible que esta tesis no sea solo sobre palabras y sonidos, sino, ante todo, personas.

Además de los informantes, he tenido la suerte de contar con dos directores magníficos: Dr. Antonio Manjón-Cabeza Cruz en Granada, y prof. PhDr. Petr Čermák, PhD. en Praga. A Antonio Manjón le agradezco no solamente su enorme trabajo en esta tesis, sino también su interminable apoyo que me ha brindado desde que, gracias a él, me inicié en el mundo de la investigación. Muchas gracias, Antonio, por todas las horas dedicadas a mi formación, por todos los consejos, tutorías, cursos... y, sobre todo, por creer muchas veces en mí más que yo misma. A Petr Čermák le agradezco muchísimo su ayuda con la búsqueda de los informantes, su apoyo constante, pero también el hecho de acogerme en Praga, donde tuve la suerte de pasar seis meses de mi formación a su lado. Debo reconocer que sus consejos y su puntos de vista desde República Checa, un país extranjero y no a la vez, me han aportado mucho a nivel académico y personal.

Extiendo este agradecimiento, además, a todo el Departamento de Lengua Española en Granada, y el Departamento de Estudios Románicos en Praga. Especialmente, a Edyta y Doina por su ayuda con la búsqueda de los informantes, Marcin y Elena por sus consejos académicos, Irania, Rocío y Gonzalo por la ayuda con los audios, y Esther, Natalia y Ángela por su ayuda con las cuestiones de doctorado y por su compañía. Al Departamento de Praga le agradezco su acogida durante mi estancia, aunque también debo mencionar el apoyo por parte de doc. PhDr. Dana Kratochvílová, Ph.D., prof. Mgr. Pavel Štichauer, Ph.D. y PhDr. Olga Nádvořníková,

Ph.D., y todos los compañeros del seminario de doctorado, por su ayuda y sus consejos, que sin duda me permitieron mejorar este proyecto.

Me gustaría agradecerle también a Heidelberg Center for Iberoamerican Studies en Alemania por acogerme durante mi estancia internacional, en especial, al Dr. Francisco Moreno Fernández, quien me ofreció amablemente su valiosa dirección y ayuda a lo largo de toda la estancia, y a Dr. Katrin Berty, quién me guió durante todo el proceso administrativo.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda de todas las personas implicadas en el proceso de recogida de datos. En este sentido, me gustaría expresarles mi agradecimiento a todos los coordinadores y profesores de las Secciones Bilingües que me acogieron en sus centros y que me ayudaron con la organización y realización de encuestas. En especial, menciono a Eva Lacková de Košice, Laura de Nitra, David de České Budějovice, Paula y Juan de Olomouc, Rebeca y Sandra de Varsovia, Teresa y Eliza de Cracovia, Manuel y Esperanza de Poznan, Victoria y Denisa de Cluj, Julián de Timisoara, Carolina y Carlos de Bucarest, Francisco Javier Menéndez Sánchez de la Agregaduría de Educación de Rumanía, Ina y Joanna de Sofía, Germán de Miskolc, Bence de Széged, Andrea de Pécs, y muchos otros que han ayudado con la muy difícil tarea de acceder a secciones bilingües y entrevistar a los estudiantes.

Por supuesto, lo mismo aplica a los estudiantes universitarios y todos los profesores que me ayudaron, sobre todo difundiendo la petición de ayuda entre su alumnado. Especialmente, me gustaría mencionar al prof. Mgr. Bohdan Ulašin, PhD. y PhDr. Mária Medveczká, PhD. de la Universidad de Comenius en Bratislava y doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD. de la Universidad de Economía de Bratislava en Eslovaquia, prof. PhDr. Petr Čermák, Ph.D. y doc. PhDr. Dana Kratochvílová, Ph.D. en la Universidad Carolina en República Checa, Dr. Cecylia Tatoj de la Universidad de Silesia y Mgr. Magdalena Adamczyk de la Universidad de Varsovia en Polonia, Dr. Tibor Berta de la Universidad de Széged en Hungría y Dr. Oana-Dana Balaş y Dr. Paul Buzilă de la Universidad de Bucarest en Rumanía. Por supuesto, a esta lista podríamos sumarle muchos otros nombres que han aportado cualquier tipo de ayuda y que han hecho posible la recogida de datos.

Además, quisiera mencionar también a todos mis amigos, y especialmente a Veronika Absolonová y a Zuzana Hurová, quienes también ayudaron notablemente en la búsqueda de informantes.

Por supuesto, no puedo dejar de mencionar la gran ayuda de las Agregadurías de Educación en Eslovaquia, República Checa, Hungría y Rumanía, y las Consejerías de Educación en Bulgaria y Polonia, que me brindaron amablemente contactos valiosos a centros de enseñanza secundaria y superior, al igual que los documentos y la información legal y educativa acerca de las Secciones Bilingües.

Me gustaría incluir en estos agradecimiento también a M^a Isabel Díaz Guervós de la Biblioteca del Centro de Lenguas Modernas en la Universidad de Granada, por su enorme ayuda con la búsqueda de materiales didácticos de ELE y su constante contacto con las editoriales.

Muchas gracias también a los revisores externos de esta tesis doctoral, Lic. Javier González Lozano, Ph.D. de la Universidad Carolina en República Checa y Dra. María Claudia González Rátiva de la Universidad de Antioquia en Colombia, por sus valiosas aportaciones.

También quiero agradecer a todos mis amigos que me ayudaron en esta tesis, en especial, a Alexandra, Daniel, Francisco y Manuel, ya sea por la ayuda con las transcripciones o audios. A Clara, Dani, Veronika, Kika, Saška, Binh y Piero por su apoyo, consejos y, ante todo, su amistad. A mi familia, en especial a mis padres, por apoyarme y por hacer posible, en primer lugar, iniciar y finalizar mis estudios de grado y máster en la Universidad de Granada. A mis profesores de instituto, sobre todo, a Sheila, Víctor y Pablo, por motivarme en mis primeros momentos del estudio del español y por despertar en mí el interés por estudiar en Granada.

Por último, me gustaría reservar este párrafo para Kathe y Lucía, a quienes dedico esta tesis. Sin vosotras no existiría (ni la tesis ni muchas otras cosas). Valoro muchísimo todo vuestro apoyo, ayuda, consejos, llamadas, paseos, comidas, viajes..., y todo lo que habéis aguantado, sobre todo en los últimos meses, pero ante todo, vuestra amistad.

A todas estas personas, y muchas otras que no he podido (o recordado) incluir, les doy mis más sinceras gracias, por haber hecho posible este proyecto.

RESUMEN

En esta tesis doctoral nos enfocamos en el estudio de la percepción dialectal de las grandes modalidades geográficas del español por parte de estudiantes extranjeros provenientes de Secciones Bilingües (SSBB) de Europa central y oriental. Para ello, partimos de los conceptos teóricos y metodológicos de la sociolingüística cognitiva y la dialectología perceptiva, al igual que de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

El objetivo que nos planteamos es conocer a fondo el contexto educativo y el paradigma perceptivo dialectal de los alumnos provenientes de SSBB de seis países: Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía. Aplicamos el diseño metodológico mixto de triangulación concurrente, en el que combinamos el análisis de fuentes legales y didácticas empleadas en las SSBB con los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de dos métodos: el método de pares falsos, mediante la encuesta del proyecto PRECAVES XXI (metodología indirecta), y la realización de entrevistas semidirigidas en profundidad (metodología directa). Para ello, configuramos una muestra de 180 estudiantes provenientes de SSBB. Estos fueron divididos en dos colectivos: 130 alumnos de una de las SSBB (20 por cada país mencionado y 10 alumnos nacidos en España y recientemente retornados a su país de origen –principalmente Rumanía–), y 50 graduados de las SSBB, estudiantes de carreras relacionadas con el español en la universidad (filología hispánica, traducción, didáctica, etc.). El muestreo aplicado fue no probabilístico y, dependiendo de la fase del proyecto y del colectivo, se realizó por voluntarios, de manera accidental, o mediante bola de nieve.

La recolección de datos se realizó en dos fases. En la primera, todos los informantes rellenaron la encuesta del proyecto PRECAVES XXI, en la que escucharon 16 grabaciones de las grandes variedades geográficas del español, a saber: castellana, andaluza, canaria, mexicana y centroamericana, caribeña, andina, chilena y austral o rioplatense. Una vez escuchada la grabación, indicaron la posible procedencia del hablante, el grado de cercanía entre su propia pronunciación y la de la grabación, y evaluaron las muestras auditivas de forma directa (valorando la pronunciación en sí) e indirecta (a través del hablante, su región de procedencia y la cultura correspondiente). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis cuantitativo.

En la segunda fase, la mitad de los informantes participó en una entrevista semidirigida con la autora, en la que se indagó acerca del conocimiento geográfico y dialectal de los informantes, su relación y experiencia con el español y su valoración de las distintas variedades. Para ello, se aplicaron preguntas propias de métodos directos de estudio de las actitudes lingüísticas, visionado de imágenes que designan conceptos con posible variación léxica y empleo de mapas mudos. Los datos fueron analizados cualitativamente.

Una vez discutidos los resultados individuales, se realizó la triangulación de datos, que desveló una clara predominancia de la variedad castellana en el ámbito de ELE en las SSBB: no solo se trata de la modalidad que más frecuentemente aparece en materiales didácticos y que conforma casi siempre la variedad preferente en clase, sino que también es la que los estudiantes perciben como la más cercana a la suya propia, y la que consideran la más fácil y la más prestigiosa de todas. Los informantes fundamentan sus respuestas sobre todo en conceptos de corrección, pureza y conservadurismo lingüísticos del español centro-norteño, y en su posición como variedad preferente en el aula.

En los apartados finales se discute qué implicaciones tienen estos resultados en la política lingüística en ELE y la percepción y comprensión de las variedades por parte de los estudiantes, partiendo de la realidad plurinormativa del idioma y el contacto entre hablantes de diversa procedencia del mundo hispanohablante. Por último, discutimos las futuras vías de investigación en este ámbito y planteamos brevemente la aplicación de estos resultados a la enseñanza de ELE.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, español como lengua extranjera, variedades del español, PRECAVES XXI, política lingüística

ABSTRACT

This doctoral thesis focuses on the study of the dialectal perception of the major geographical varieties of Spanish by foreign students from Bilingual Sections (BS) in Central and Eastern Europe. Thus, this study is based on the theoretical and methodological concepts of cognitive sociolinguistics and perceptual dialectology, as well as on the teaching of Spanish as a foreign language (SFL).

This project aims to gain an in-depth understanding of the educational context and the perceptual-dialectal paradigm of learners from BS in six countries: Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Poland, Romania, Slovakia and the Czech Republic. We apply the concurrent triangulation mixed method design, in which we integrate the analysis of legal and didactic sources used in BS with quantitative and qualitative data obtained through two methods: the matched-guise method, using the PRECAVES XXI project survey (indirect methodology), and the use of semi-directed in-depth interviews (direct methodology). For this purpose, we set up a sample of 180 students from BS. These were divided into two groups: 130 students from one of the BSs (20 from each country mentioned and 10 students born in Spain and recently returned to their country of origin -mainly Romania-), and 50 BS graduates, studying Spanish-related university programmes (Spanish philology, translation, didactics, etc.). The sampling applied was non-probabilistic and, depending on the phase of the project and the group, it was either volunteer, accidental or snowball sampling.

Data collection was carried out in two phases. In the first phase, all informants completed the PRECAVES XXI project survey, in which they listened to 16 recordings of the main geographical varieties of Spanish, namely: Castilian, Andalusian, Canarian, Mexican and Central American, Caribbean, Andean, Chilean and Austral or Rioplatense. Once they had listened to the recording, they were asked to provide the possible origin of the speaker, the degree of similarity between their own pronunciation and that of the recording, and they evaluated the auditory samples directly (by assessing the pronunciation itself) and indirectly (by assessing the speaker, their region of origin and the corresponding culture). Subsequently, a quantitative analysis was carried out.

In the second phase, half of the informants participated in a semi-directed interview with the author, in which they were asked about the informants' geographical and dialectal knowledge, their relationship and experience with Spanish, and their assessment of the different geographical varieties. For this purpose, we applied questions typical of direct methods used to study linguistic attitudes, viewing images that designate concepts with possible lexical variation and the use of silent maps. The data were analysed qualitatively.

Once the individual results had been discussed, data triangulation was carried out, revealing a clear predominance of the Castilian variety in the field of SFL in the BS: not only is it the variety which appears most frequently in teaching materials and which is almost always the model variety in class, but it is also the one which students perceive as the closest to their own, and the one which they consider the easiest and most prestigious of all. The participants based their answers primarily on concepts such as the linguistic correctness, purity and conservatism of Northern-Central Spanish, and its position as the preferred variety in the classroom.

In the final sections, we discuss the implications of these results for language policy in SFL and for learners' perception and comprehension of the varieties, taking into account the plurinormative reality of the language and the contact between speakers of different origins in the Spanish-speaking world.

Finally, we discuss future research suggestions in this field and briefly consider the application of these results to the teaching practice of Spanish as a foreign language.

Keywords: linguistic attitudes, Spanish as a foreign language, Spanish varieties, PRECAVES XXI, language policy

ABSTRAKT

V této disertační práci se zaměřujeme na studium vnímání dialektů hlavních geografických variant španělštiny zahraničními studenty z bilingvních sekcí (BS) ve střední a východní Evropě. Za tímto účelem vycházíme z teoretických a metodologických konceptů kognitivní sociolingvistiky a percepční dialektologie, jakož i z výuky španělštiny jako cizího jazyka (ŠCJ).

Cílem je důkladně porozumět vzdělávacímu kontextu a percepčně-dialektálnímu paradigmatu studentů BS v šesti zemích: Bulharsku, České republice, Maďarsku, Polsku, Rumunsku a na Slovensku. Uplatňujeme smíšený metodologický model souběžné triangulace, v němž kombinujeme analýzu právních a didaktických pramenů používaných v BS s kvantitativními a kvalitativními daty získanými dvěma metodami: technikou matched-guise s využitím dotazníku projektu PRECAVES XXI (nepřímá metodologie) a polořízenými hloubkovými rozhovory (přímá metodologie). Za tímto účelem jsme sestavili vzorek 180 studentů BS. Ti byli rozděleni do dvou skupin: 130 žáků z BS (20 z každé z uvedených zemí a 10 žáků narozených ve Španělsku a nedávno navrátilých se do země původu - převážně Rumunska -) a 50 absolventů BS, studentů vysokoškolských oborů souvisejících se španělštinou (hispanistika, překladatelství, didaktika atd.). Použitý výběr vzorku byl nepravděpodobnostní a v závislosti na fázi projektu a skupině byl prováděn jako sebavýběr, namátkově nebo metodou sněhové koule.

Sběr dat probíhal ve dvou fázích. V první fázi všichni respondenti vyplnili dotazník projektu PRECAVES XXI, v němž si poslechli 16 nahrávek hlavních geografických variant španělštiny, a to: kastilský, andaluský, kanárský, mexický a středoamerický, karibský, andský, chilský a australský nebo rioplaténský. Po poslechu nahrávky měli respondenti uvést možný původ mluvčího, míru blízkosti mezi vlastní výslovností a výslovností na nahrávce a zhodnotit zvukové ukázky přímo (hodnocením samotné výslovnosti) a nepřímo (prostřednictvím mluvčího, regionu jeho původu a příslušné kultury). Následně byla provedena kvantitativní analýza.

Ve druhé fázi se polovina respondentů zúčastnila polopřímého rozhovoru s autorkou, v němž byli respondenti dotazováni na své zeměpisné a dialektální znalosti ze španělštiny, na svůj vztah a zkušenosti se španělštinou a na hodnocení jednotlivých variet. K tomuto účelu byly použity otázky z přímé metody zkoumání jazykových postojů, prohlížení obrázků označujících

pojmy s možnou lexikální variabilitou a použití němých map. Získaná data byla analyzována kvalitativně.

Po prodiskutování jednotlivých výsledků byla provedena triangulace dat, která odhalila jasnou převahu kastilské variety v oblasti ŠCJ v BS: je to nejen varieta, která se nejčastěji objevuje ve výukových materiálech a která je téměř vždy modelovou varietou v hodinách, ale je to také varieta, kterou studenti vnímají jako nejbližší své vlastní a kterou považují za nejjednodušší a nejprestižnější ze všech. Studenti své odpovědi založili především na představách o jazykové správnosti, čistotě a konzervativnosti severocentrální španělštiny a na jejím postavení jako přednostní variety ve výuce.

V závěrečných kapitolách diskutujeme implikace těchto výsledků pro jazykovou politiku v ŠCJ a pro vnímání a porozumění variet ze strany studentů vycházejíc z plurinormativní reality jazyka a z kontaktů mezi mluvčími různého původu ve španělsky mluvícím světě. Nakonec diskutujeme o budoucích směrech výzkumu v této oblasti a krátce se věnujeme aplikaci těchto výsledků ve výuce ŠCJ.

Klíčová slova: jazykové postoje, španělština jako cizí jazyk, španělské variety, PRECAVES XXI, jazyková politika.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	37
1.1. JUSTIFICACIÓN	37
1.2. CONSIDERACIONES PREVIAS.....	40
1.3. OBJETIVOS.....	43
1.3.1. CONTEXTO EDUCATIVO	43
1.3.2. VARIACIÓN DIALECTAL EN ELE.....	44
1.3.3. CONTEXTO PERSONAL DE LOS INFORMANTES.....	45
1.3.4. CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO Y DIALECTAL.....	45
1.3.5. EVALUACIÓN DE LAS VARIEDADES DIATÓPICAS.....	46
1.4. HIPÓTESIS.....	48
1.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	52
2. MARCO TEÓRICO	57
2.1. PERCEPCIÓN DE LAS LENGUAS Y SUS VARIEDADES	57
2.1.1. SOCIOLINGÜÍSTICA COGNITIVA Y DIALECTOLOGÍA PERCEPTIVA: RETOS DE UN ESTUDIO DE PERCEPCIÓN LINGÜÍSTICA POR NO LINGÜISTAS.....	57
2.1.1.1. Sociolingüística cognitiva	60
2.1.1.2. Lingüística popular y dialectología perceptiva.....	63
2.1.2. VARIACIÓN E INVARIACIÓN EN LAS LENGUAS Y SU PERCEPCIÓN	68
2.1.2.1. El estándar lingüístico y las consecuencias de la estandarización.....	71
2.1.2.2. La delimitación del concepto de “lengua estándar”	73
2.1.2.3. La ideología de la lengua estándar.....	75
2.1.2.4. La norma lingüística	76
2.1.2.5. El estándar y la norma en español y en otras lenguas.....	79
2.1.3. PERCEPCIÓN DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA.....	82
2.1.3.1. La conciencia lingüística	86
2.1.3.2. Prestigio y estigma	88
2.1.3.3. Transmisores de prestigio	91
2.1.3.4. Inseguridad lingüística.....	92
2.1.4. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS	94
2.1.4.1. Definición del término actitud	94
2.1.4.2. Componentes de la actitud	97
2.1.4.3. Modelos de la actitud.....	99

2.1.4.4. Las actitudes como fenómeno compartido	102
2.1.5. IDENTIFICACIÓN DE VARIETADES Y DE CARACTERÍSTICAS SOCIALES A TRAVÉS DEL HABLA.....	104
2.1.5.1. Las propiedades indécicas del habla.....	104
2.1.5.2. Prototipos y modelos lingüísticos	107
2.1.5.3. Niveles de categorización y modelos focales.....	113
2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA DEL ESPAÑOL.....	117
2.2.1. EL ESPAÑOL COMO LENGUA INTERNACIONAL: DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y DEMOGRAFÍA DEL ESPAÑOL	117
2.2.2. MODELOS DE LA VARIACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESPAÑOL	121
2.2.2.1. La bipartición dialectal del español.....	121
2.2.2.2. Modelos de la división dialectal del español	126
2.2.2.3. El modelo dialectal de Francisco Moreno Fernández.....	128
2.3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA.....	132
2.3.1. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LA VARIACIÓN DEL IDIOMA ...	132
2.3.1.1. El aprendizaje de lenguas extranjeras desde el punto de vista cognitivo	133
2.3.1.2. La conciencia (socio)lingüística y el aprendizaje de lenguas extranjeras	136
2.3.1.3. Inseguridad lingüística en hablantes de lenguas extranjeras	139
2.3.1.4. Transmisión de prestigio	141
2.3.2. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE ELE.....	143
2.3.2.1. ¿Qué español enseñar? Los modelos lingüísticos en el aula de ELE.....	146
2.3.2.2. La presencia de variedades en materiales didácticos de ELE y en documentos de referencia	153
2.4. EL PROGRAMA DE SECCIONES BILINGÜES ESPAÑOLAS EN EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL	159
2.4.1. EL PROGRAMA DE SECCIONES BILINGÜES: BASES, OBJETIVOS Y CIFRAS	159
2.4.2. LOS MODELOS CURRICULARES EN EL PROGRAMA DE SECCIONES BILINGÜES	164
2.4.3. EL CONTEXTO DE LAS SSBB EN LOS PAÍSES PARTICIPANTES	167
2.4.3.1. Bulgaria.....	169
2.4.3.2. Eslovaquia y República Checa	173
2.4.3.3. Hungría	183
2.4.3.4. Polonia.....	186
2.4.3.5. Rumanía	191
2.4.3.6. Resumen.....	196

3.	ESTADO DE LA CUESTIÓN	201
3.1.	PERCEPCIÓN DE VARIEDADES DE ESPAÑOL EN HABLANTES NATIVOS	201
3.2.	PERCEPCIÓN DE VARIEDAD DE ESPAÑOL EN HABLANTES NO NATIVOS.....	207
3.3.	IDENTIFICACIÓN DE VARIEDADES DIALECTALES	218
4.	METODOLOGÍA	223
4.1.	DATOS GENERALES	223
4.2.	ESTUDIO PILOTO	223
4.3.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	225
4.4.	FASES DEL PROYECTO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	226
4.4.1.	ESTUDIO EXPLORATORIO	226
4.4.2.	SELECCIÓN DE LA MUESTRA	228
4.4.2.1.	Primera etapa.....	228
4.4.2.2.	Segunda etapa.....	229
4.4.2.3.	Tercera etapa	235
4.4.3.	MÉTODOS EMPLEADOS EN LA RECOGIDA DE DATOS.....	236
4.4.3.1.	<i>Societal treatment</i> o análisis de contenido.....	237
4.4.3.2.	Método directo	237
4.4.3.3.	Método indirecto	238
4.5.	RECOGIDA DE DATOS	240
4.5.1.	LA ENCUESTA DEL PROYECTO PRECAVES XXI	240
4.5.1.1.	La aplicación de la encuesta y la creación del corpus.....	246
4.5.1.2.	El tratamiento de datos.....	249
4.5.2.	LAS ENTREVISTAS CUALITATIVAS.....	254
4.5.2.1.	La entrevista semidirigida como método de recogida de datos.....	254
4.5.2.2.	La aplicación de la entrevista, la creación del corpus y su análisis.....	255
5.	ANÁLISIS Y RESULTADOS	261
5.1.	ANÁLISIS CUANTITATIVO	261
5.1.1.	IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIEDADES A PARTIR DE MUESTRAS AUDITIVAS....	262
5.1.1.1.	Identificación general de las variedades.....	266
5.1.1.2.	Factores que influyen en la identificación de las variedades	271
5.1.1.3.	Análisis de errores e imaginarios	281
5.1.2.	GRADO DE IDENTIFICACIÓN CON LA VARIEDAD ESCUCHADA.....	311
5.1.3.	PRESTIGIO DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL.....	323
5.1.4.	VALORACIÓN DIRECTA DE LAS VARIEDADES	331
5.1.4.1.	Consideraciones previas.....	331

5.1.4.2.	Resultados de la valoración directa de las variedades: análisis cuantitativo. Datos generales	335
5.1.4.3.	Resultados de la valoración directa de las variedades: análisis cuantitativo por variables.	343
5.1.4.4.	Resultados de la valoración directa de las variedades: análisis cualitativo	348
5.1.5.	VALORACIÓN INDIRECTA DE LAS VARIEDADES A TRAVÉS DE LA PERSONA	360
5.1.5.1.	Valoración de las características socioeconómicas del hablante	361
5.1.5.2.	Valoración de las características psicosociales del hablante	369
5.1.5.3.	Valoración indirecta a través del hablante: datos cualitativos.....	375
5.1.6.	VALORACIÓN INDIRECTA DE LAS VARIEDADES A TRAVÉS DE LA REGIÓN Y LA CULTURA	383
5.1.6.1.	Valoración indirecta de las variedades a través de la región o el país .	383
5.1.6.2.	Valoración indirecta de las variedades a través de la cultura	387
5.2.	ANÁLISIS CUALITATIVO	392
5.2.1.	COLECTIVO DE SSBB	394
5.2.1.1.	Contexto educativo	396
5.2.1.2.	Percepción y valoración de las variedades geográficas del español	409
5.2.2.	COLECTIVO DE FILÓLOGOS	439
5.2.2.1.	Contexto educativo	439
5.2.2.2.	Percepción y valoración de las variedades geográficas del español	449
5.2.3.	COLECTIVO DE RETORNADOS	473
5.2.3.1.	Contexto social	474
5.2.3.2.	Percepción y valoración de las variedades geográficas del español	477
6.	DISCUSIÓN	487
6.1.	TRIANGULACIÓN DE DATOS.....	488
6.1.1.	CONTEXTO EDUCATIVO Y VARIACIÓN DIATÓPICA EN ELE.....	488
6.1.2.	CONTEXTO PERSONAL DE LOS INFORMANTES	491
6.1.3.	CONOCIMIENTOS GEOGRÁFICOS Y DIALECTALES.....	492
6.1.4.	FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y AUTOPERCEPCIÓN DIALECTAL	496
6.1.5.	PRESTIGIO DE LAS VARIEDADES Y SU VALORACIÓN	498
6.1.6.	PRESTIGIO SOCIAL DE LOS HABLANTES Y SU VALORACIÓN.....	503
6.2.	COMPARACIÓN CON ESTUDIOS ANÁLOGOS.....	505
6.2.1.	COMPARACIÓN CON HABLANTES NATIVOS	505
6.2.2.	COMPARACIÓN CON HABLANTES EXTRANJEROS	508
6.2.3.	IDENTIFICACIÓN DE VARIEDADES	511

7. CONCLUSIONES	515
8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA.....	525
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	535
10. ANEXOS.....	565
10.1. ANEXO 1. CAPTURAS DE PANTALLA DE LA ENCUESTA PRECAVES XXI.....	565
10.2. ANEXO 2. GUION DE LA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA.....	568
10.3. ANEXO 3. MAPA MUDO EMPLEADO EN LA ENTREVISTA	570
10.4. ANEXO 4. IMÁGENES PROYECTADAS EN LA ENTREVISTA	571

LISTA DE ABREVIATURAS

AA. VV.	Autores varios
AEE	Acción Educativa Exterior
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas
ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
EE. UU.	Estados Unidos
EL2	Español como segunda lengua
ELE	Español como lengua extranjera
GALE	Grupo de aprendices de la lengua extranjera
GCL	Grupo de competencia limitada
GDN	Grupo de dominio nativo
GUP	Grupo de usuarios potenciales del idioma
IC	Instituto Cervantes
INE	Instituto Nacional de Estadística
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
LA	<i>Language Awareness</i>
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua meta
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional
MEFPD	Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MGT	<i>Matched-guise technique</i>
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes

PL	Política lingüística
RAE	Real Academia Española
RR. SS.	Redes sociales
SSBB	Secciones Bilingües
URSS	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas
VD	Variable dependiente
VGT	<i>Verbal-guise technique</i>
VI	Variable independiente

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Principales áreas de la política y planificación lingüística en la enseñanza de lenguas. Elaboración propia a partir de Baldauf <i>et al.</i> (2008: 234-235)	145
Tabla 2. Relación de centros con Secciones Bilingües. Información disponible en el <i>Buscador de Centros Docentes No Universitarios</i> del MEFPD (https://www.educacion.gob.es/centros/buscarCentros)	162
Tabla 3. Datos correspondientes a las SSBB en el curso 2023-2024. Datos obtenidos de MEFPD (2024b: 11) y EDUCAbase.....	163
Tabla 4. Modelos curriculares de las SSBB en los países participantes. Fuente: MEFPD (2024b: 13).....	164
Tabla 5. Información acerca del nivel de español en las SSBB y los acuerdos existentes. Fuente: comunicación personal	166
Tabla 6. Información sobre los contenidos impartidos en español en las SSBB	167
Tabla 7. Composición de la muestra del estudio piloto	224
Tabla 8. Distribución de secciones, profesorado y alumnado en el curso 2021/22.....	229
Tabla 9. Distribución de la muestra	236
Tabla 10. Muestra del análisis cuantitativo	262
Tabla 11. Grado de acierto general.....	264
Tabla 12. Identificación de las variedades. Colectivo de SSBB	266
Tabla 13. Identificación de las variedades. Colectivo de filólogos	269
Tabla 14. Identificación de las variedades. Inmigrantes retornados.....	270
Tabla 15. Estancia por región, duración y colectivo. Frecuencias absolutas.....	273
Tabla 16. Resumen de variables significativas y no significativas en la identificación de variedades. Colectivo de SSBB	274
Tabla 17. Resumen de variables significativas y no significativas en la identificación de variedades. Colectivo de filólogos.....	274

Tabla 18. Grado de acierto según el tipo de discurso. Colectivo de SSBB.....	275
Tabla 19. Grado de acierto según el tipo de discurso. Colectivo de filólogos.....	275
Tabla 20. Grado de acierto según el contacto con hablantes nativos. Colectivo de SSBB....	276
Tabla 21. Grado de acierto según el contacto con hablantes nativos. Colectivo de filólogos	277
Tabla 22. Grado de acierto según el contacto con hablantes nativos. Colectivo de retornados	277
Tabla 23. Informantes hombres y mujeres por país. Colectivo de SSBB.....	278
Tabla 24. Grado de acierto según el sexo del informante. Colectivo de SSBB.....	278
Tabla 25. Grado de acierto según el país del informante. Colectivo de SSBB.....	279
Tabla 26. Grado de acierto según el curso. Colectivo de SSBB.....	280
Tabla 27. Composición de la muestra por país y curso (frecuencias absolutas). Colectivo de SSBB.....	280
Tabla 28. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la respuesta. Colectivo de SSBB.....	282
Tabla 29. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la variedad escuchada. Colectivo de SSBB.....	282
Tabla 30. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de SSBB.....	287
Tabla 31. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andaluza. Colectivo de SSBB.....	289
Tabla 32. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad mexicana/centroamericana. Colectivo de SSBB.....	290
Tabla 33. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad caribeña. Colectivo de SSBB.....	291
Tabla 34. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andina. Colectivo de SSBB.....	292
Tabla 35. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad austral. Colectivo de SSBB.....	293
Tabla 36. La región más prototípica en cada variedad. Colectivo de SSBB.....	294
Tabla 37. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la respuesta. Colectivo de filólogos.....	294

Tabla 38. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la variedad escuchada. Colectivo de filólogos	295
Tabla 39. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de filólogos	297
Tabla 40. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andaluza. Colectivo de filólogos	298
Tabla 41. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad mexicana/centroamericana. Colectivo de filólogos.....	299
Tabla 42. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad caribeña. Colectivo de filólogos	300
Tabla 43. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andina. Colectivo de filólogos	301
Tabla 44. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad austral. Colectivo de filólogos	303
Tabla 45. La región más prototípica en cada variedad. Colectivo de filólogos	303
Tabla 46. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la respuesta. Colectivo de inmigrantes retornados.....	304
Tabla 47. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la variedad escuchada. Colectivo de inmigrantes retornados.....	305
Tabla 48. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de inmigrantes retornados.....	307
Tabla 49. Procedencia de los inmigrantes retornados	307
Tabla 50. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andaluza. Colectivo de inmigrantes retornados.....	308
Tabla 51. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad mexicana/centroamericana. Colectivo de inmigrantes retornados	309
Tabla 52. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad caribeña. Colectivo de inmigrantes retornados.....	309
Tabla 53. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andina. Colectivo de inmigrantes retornados.....	309
Tabla 54. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad austral. Colectivo de inmigrantes retornados.....	310

Tabla 55. La región más prototípica en cada variedad. Colectivo de inmigrantes retornados	310
Tabla 56. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Colectivo de SSBB	313
Tabla 57. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Colectivo de filólogos	315
Tabla 58. Relación de estancias medias y largas en el colectivo de filólogos	318
Tabla 59. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Colectivo de retornados	321
Tabla 60. Jerarquía entre las variedades por colectivos.....	324
Tabla 61. Zonas del mejor español por colectivo	324
Tabla 62. Las zonas más prestigiosas dentro de la variedad castellana. Colectivo de SSBB... ..	327
Tabla 63. Las zonas más prestigiosas dentro de la variedad castellana. Colectivo de filólogos	328
Tabla 64. Origen de los informantes y la región del mejor español. Colectivo de retornados	329
Tabla 65. Jerarquía entre las variedades según la carrera universitaria	330
Tabla 66. Jerarquía entre las variedades según el país en el que se cursan los estudios universitarios.....	330
Tabla 67. Consideración de la lentitud y rapidez de la pronunciación como positiva y negativa	332
Tabla 68. Medias aritméticas generales, desviaciones típicas, valor mínimo y valor máximo por variedad y colectivo. Valoración directa de la variedad: aciertos exactos.....	334
Tabla 69. Medias cognitivas por variedad	336
Tabla 70. Medias afectivas por variedad	336
Tabla 71. Medias y desviaciones por variedad y característica	338
Tabla 72. <i>p</i> valores de la prueba Kruskal-Wallis obtenidos para la diferencia de medias en la valoración directa según la variedad	338
Tabla 73. Resumen de variables significativas por variedad. Medias cognitivas y afectivas.. ..	345
Tabla 74. Recuento de rasgos positivos y negativos por variedad. Frecuencias absolutas ..	348

Tabla 75. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Puesto de trabajo	362
Tabla 76. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Nivel de ingresos	363
Tabla 77. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Nivel de estudios	364
Tabla 78. Valoración de las características psicosociales del hablante de la grabación. Medias y desviaciones típicas	369
Tabla 79. Resumen de variables significativas en la valoración de características psicosociales del hablante.....	372
Tabla 80. Resumen de opiniones sobre los hablantes nativos con los que tienen contacto los informantes. Frecuencias absolutas	376
Tabla 81. Valoración indirecta de la variedad a través del país o la región	383
Tabla 82. Resumen de las variables significativas en la evaluación del país del hablante....	385
Tabla 83. Valoración indirecta de la variedad a través de la cultura.....	387
Tabla 84. Resumen de las variables significativas en la evaluación de la cultura correspondiente al país o la región del hablante.....	389

Gráficos

Gráfico 1. Presencia de variedades del español en manuales analizados (Criado Torres y Svetozarovová, 2024).....	157
Gráfico 2. Grado de acierto general.....	264
Gráfico 3. Identificación exacta de las variedades. Colectivo de SSBB.....	267
Gráfico 4. Identificación exacta de las variedades. Colectivo de filólogos.....	269
Gráfico 5. Identificación exacta de las variedades. Inmigrantes retornados.....	271
Gráfico 6. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la variedad. Colectivo de SSBB.....	314
Gráfico 7. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la identificación. Colectivo de SSBB.....	315
Gráfico 8. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la variedad. Colectivo de filólogos.....	316
Gráfico 9. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la identificación. Colectivo de filólogos.....	317
Gráfico 10. Identificación con la variedad castellana según estancia larga o no dentro de la región correspondiente. Colectivo de filólogos.....	319
Gráfico 11. Identificación con la variedad andaluza según estancia larga o no dentro de la región correspondiente. Colectivo de filólogos.....	319
Gráfico 12. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la variedad. Colectivo de retornados.....	321
Gráfico 13. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la identificación. Colectivo de retornados.....	322
Gráfico 14. Recuento de casos de acierto exacto por variedad. Frecuencias absolutas.....	336
Gráfico 15. Valoración directa de la variedad. Medias cognitiva y afectiva.....	337
Gráfico 16. <i>Cluster</i> clara-sencilla-lenta. Medias de característica por variedad.....	339
Gráfico 17. <i>Cluster</i> variada-divertida. Medias de característica por variedad.....	339
Gráfico 18. <i>Cluster</i> agradable-bonita-cercana. Medias de característica por variedad.....	340
Gráfico 19. <i>Cluster</i> suave-blanda. Medias de característica por variedad.....	340

Gráfico 20. Valoración de la característica <i>urbana</i> por variedad	341
Gráfico 21. Población de las regiones correspondientes a las ocho áreas dialectales del español. Recuento redondeado hacia arriba representado en millones	341
Gráfico 22. Media cognitiva y afectiva según el discurso. Variedad castellana	345
Gráfico 23. Media cognitiva y afectiva según la voz del hablante. Variedades castellana, andina y austral	346
Gráfico 24. Valoración de las variedades según el contacto con hablantes nativos. Medias afectivas.....	347
Gráfico 25. Valoración de la variedad mexicana/centroamericana por colectivo. Media afectiva	347
Gráfico 26. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Puesto de trabajo	362
Gráfico 27. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Nivel de ingresos	363
Gráfico 28. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Nivel de estudios	364
Gráfico 29. Valoración de las características socioeconómicas de la persona que habla según el discurso de la grabación. Variedad andaluza	366
Gráfico 30. Valoración de las características socioeconómicas de la persona que habla según la voz del hablante. Variedad castellana.....	367
Gráfico 31. Valoración de las características socioeconómicas de la persona que habla según la voz del hablante. Variedad andina	367
Gráfico 32. Valoración de las características socioeconómicas de la persona que habla según el contacto con hablantes nativos. Variedad andaluza	368
Gráfico 33. Valoración de las características psicosociales del hablante de la grabación	370
Gráfico 34. Valoración de las características psicosociales del hablante de la grabación. Características cognitivas	370
Gráfico 35. Valoración de las características psicosociales del hablante de la grabación. Características afectivas	370
Gráfico 36. Valoración de las características psicosociales del hablante según el discurso de la grabación. Variedad andaluza	373
Gráfico 37. Valoración de las características psicosociales del hablante según la voz del hablante. Variedad castellana.....	374

Gráfico 38. Valoración de las características psicosociales del hablante según la voz del hablante. Variedad andina	374
Gráfico 39. Valoración de las características psicosociales del hablante según la voz del hablante. Variedad austral	375
Gráfico 40. Valoración indirecta de la variedad a través del país o la región	384
Gráfico 41. Valoración indirecta de la variedad a través del país o la región. Características <i>avanzado</i> y <i>familiar</i>	384
Gráfico 42. Valoración indirecta del país o la región según el contacto con hablantes nativos. Variedades castellana, andaluza y austral	386
Gráfico 43. Valoración indirecta del país o la región según el colectivo. Variedades andaluza, mexicana/centroamericana y austral	387
Gráfico 44. Valoración indirecta de la variedad a través de la cultura.....	388
Gráfico 45. Valoración de la cultura mexicana/centroamericana según el colectivo	390
Gráfico 46. Valoración de la cultura austral según el colectivo.....	390
Gráfico 47. Porcentajes de mapas generales y específicos por país. Colectivo de SSBB	410
Gráfico 48. Porcentajes de mapas generales y específicos en el colectivo de SSBB y filólogos	450

Figuras

Figura 1: Modelo de producción, observación y procesos cognitivos. Fuente: Niedzielski y Preston (2003); Preston (2010a)	65
Figura 2. Arquitectura de la lengua como continuum multidimensional (Berruto, 2010: 237)	71
Figura 3. Modelo de actitud según Lambert y Lambert (1964). Adaptado de Agheysi y Fishbein (1970)	100
Figura 4. Modelo de actitud según Fishbein (1965). Adaptado de Agheysi y Fishbein (1970).	100
Figura 5. Modelo de actitud según Rokeach (1968). Adaptado de Agheysi y Fishbein (1970).	101
Figura 6. Modelo de actitud según Cargile <i>et al.</i> (1994). Adaptado de Cargile <i>et al.</i> (1994)	101
Figura 7. Modelo de actitud según López Morales (2004). Adaptado de López Morales (2004)	102
Figura 8. Grupos de dominio del español. Basado en Moreno Fernández (2012: 224)	118
Figura 9. El número de hablantes del GDN por país. Basado en Instituto Cervantes (2023: 25-26).....	119
Figura 10. Distribución de variedades conservadoras e innovadoras. Elaboración propia a partir de Moreno Fernández (2019)	126
Figura 11. Variedades de español en España. Elaboración propia a partir de Moreno Fernández (2019)	130
Figura 12. Variedades de español en América Latina. Elaboración propia a partir de Moreno Fernández (2019)	130
Figura 13. Modelo de ELE. Basado en Andión Herrero (2007: 3)	152
Figura 14. Distribución de las SSBB en Europa. Fuente: elaboración propia.....	161
Figura 15. Distribución dialectal del búlgaro. Fuente: Promotora Española de Lingüística (s.f.)	170
Figura 16. División dialectal del checo. Adaptado de Promotora Española de Lingüística (s.f.)	174
Figura 17. División dialectal eslovaca. Fuente: Promotora Española de Lingüística (s.f.)	175

Figura 18. Distribución dialectal del húngaro. Fuente: Rantanen <i>et al.</i> (2022).....	184
Figura 19. División dialectal polaca. Fuente: Promotora Española de Lingüística (s.f.)	188
Figura 20. División dialectal del rumano. Fuente: Mallinson y Bărbulescu (2018: 261)	193
Figura 21. Relación de los centros participantes en el estudio	232
Figura 22. Fases del estudio y diseño metodológico	240
Figura 23. Mapa mental de errores. Colectivo de SSBB	285
Figura 24. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de SSBB	287
Figura 25. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andaluza. Colectivo de SSBB	289
Figura 26. Mapa mental de errores. Colectivo de filólogos.	296
Figura 27. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de filólogos	297
Figura 28. Mapa mental de errores. Colectivo de inmigrantes retornados	306
Figura 29. Las zonas más prestigiosas dentro de la variedad castellana. Colectivo de SSBB..	327
Figura 30. Las zonas más prestigiosas dentro de la variedad castellana. Colectivo de filólogos.	328
Figura 31. Dendrograma de variedades: valoración directa.....	342
Figura 32. Dendrograma de variedades: valoración directa (sin la característica <i>urbana</i>)... ..	343
Figura 33. Características generales destacadas como positivas de la variedad castellana.. ..	350
Figura 34. Características generales destacadas como positivas de la variedad castellana.. ..	351
Figura 35. Características generales destacadas como positivas de la variedad mexicana/centroamericana	352
Figura 36. Características generales destacadas como negativas de la variedad mexicana/centroamericana	353
Figura 37. Características generales destacadas como positivas de la variedad andina	353
Figura 38. Características generales destacadas como negativas de la variedad andina	354

Figura 39. Características generales destacadas como positivas de la variedad andaluza.....	355
Figura 40. Características generales destacadas como negativas de la variedad andaluza...	355
Figura 41. Características generales destacadas como positivas de la variedad caribeña.....	357
Figura 42. Características generales destacadas como positivas de la variedad austral	358
Figura 43. Características generales destacadas como negativas de la variedad austral	359
Figura 44. Rasgos positivos de los hablantes castellanos	377
Figura 45. Rasgos positivos de los hablantes andaluces.....	379
Figura 46. Rasgos positivos de los hablantes mexicanos/centroamericanos	380
Figura 47. Rasgos positivos de los hablantes de la variedad austral	382
Figura 48. Motivación para estudiar en la SSBB. Colectivo de SSBB	401
Figura 49. Músicos preferidos por el colectivo de SSBB	404
Figura 50. Músicos más escuchados por el colectivo de SSBB	405
Figura 51. Contacto con hablantes nativos fuera de las clases. Colectivo de SSBB	407
Figura 52. Origen de los profesores en SSBB. Colectivo de SSBB	408
Figura 53. Manuales empleados en SSBB. Colectivo de SSBB	409
Figura 54. Ejemplo de mapa. Colectivo de SSBB	412
Figura 55. Mapa de países señalados y nombrados. Colectivo de SSBB	414
Figura 56. Mapa de países señalados y no nombrados. Colectivo de SSBB	415
Figura 57. Mapa de países no señalados, pero nombrados. Colectivo de SSBB	416
Figura 58. El español más bonito. Datos correspondientes a variedades europeas. Colectivo de SSBB.....	423
Figura 59. El español más bonito. Datos correspondientes a variedades americanas. Colectivo de SSBB.....	424
Figura 60. El español más feo. Datos correspondientes a variedades europeas. Colectivo de SSBB.....	425

Figura 61. El español más feo. Datos correspondientes a variedades americanas. Colectivo de SSBB.....	426
Figura 62. El español más correcto. Colectivo de SSBB	428
Figura 63. El español más incorrecto. Colectivo de SSBB	429
Figura 64. El español más fácil de entender. Colectivo de SSBB	432
Figura 65. El español más difícil de entender. Colectivo de SSBB	434
Figura 66. Motivación para estudiar en la SSBB. Colectivo de filólogos.....	442
Figura 67. Contacto con hablantes nativos fuera de las clases. Colectivo de filólogos.....	446
Figura 68. Origen de los profesores en SSBB y universidad. Colectivo de filólogos	447
Figura 69. Manuales empleados en SSBB. Colectivo de filólogos	448
Figura 70. Mapa de países señalados y nombrados. Colectivo de filólogos.....	451
Figura 71. Mapa de países señalados y no nombrados. Colectivo de filólogos	452
Figura 72. Mapa de países no señalados, pero nombrados. Colectivo de filólogos.....	453
Figura 73. El español más bonito. Colectivo de filólogos	460
Figura 74. El español más feo. Colectivo de filólogos.....	461
Figura 75. El español más correcto. Colectivo de filólogos	463
Figura 76. El español más incorrecto. Colectivo de filólogos	464
Figura 77. El español más fácil de entender. Colectivo de filólogos.....	466
Figura 78. El español más difícil de entender. Colectivo de filólogos.....	467
Figura 79. Zonas geográficas destacadas por los informantes en América Latina	493

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo es analizar cómo perciben los estudiantes provenientes de las Secciones Bilingües españolas de Europa central y oriental las variedades diatópicas del español. La motivación para realizar este estudio se basa en una serie de factores, tanto personales como académicos, y desemboca en el planteamiento de una serie de objetivos e hipótesis iniciales, que describimos a continuación.

1.1. JUSTIFICACIÓN

La decisión de llevar a cabo este estudio viene, por supuesto, motivada por cuestiones de prestigio y estigma lingüísticos presentes en la situación sociolingüística actual del español, pero tiene también un indudable componente personal que comienza en el año 2014, cuando la autora de esta tesis comienza sus estudios en la Sección Bilingüe del Instituto Park mládeže 5 en Košice, Eslovaquia. Curiosamente, su motivación para iniciar los estudios de español no era interna, ni respondía a los archiconocidos tópicos de interés por la cultura hispanohablante, sino que se basaba tan solo en cuestiones puramente prácticas (y como veremos más adelante, se trata de algo relativamente frecuente entre el alumnado). Todo cambió a lo largo del primer curso, el llamado “año cero”, en el que los alumnos se ven rodeados cada día de la lengua española y la cultura de los países hispanohablantes, disfrutando de veinte horas semanales de español como lengua extranjera, teniendo la oportunidad de participar en un amplio abanico de actividades culturales relacionadas con España y América Latina, e incluso pudiendo realizar un viaje educativo a España al finalizar el primer curso. A partir del segundo curso se suman, además, asignaturas específicas en español

como biología, química, física, matemáticas, lengua y literatura españolas, historia y geografía españolas y arte español, impartidas por profesorado nativo. Todo esto, sumado a la oferta cultural y las posibilidades de intercambio en países hispanohablantes hace que el alumnado tenga un conocimiento cultural muy amplio acerca de España, pero también América Latina, lo que se traslada también a su conciencia lingüística en español que empieza a formarse desde la primera clase. En su desarrollo, los profesores tienen una importancia crucial: por ejemplo, durante las clases a las que asistía la autora eran muy frecuentes las menciones de que el mejor español es el de Salamanca, Valladolid o León, que en Andalucía se habla mal y se “comen las letras”, que en América Latina se habla de una manera muy distinta, que el archiconocido yeísmo rehilado argentino es algo muy único, y un largo etcétera.

El interés que la autora fue desarrollando por el estudio del español la llevó posteriormente a tomar la decisión de solicitar una de las becas propias de la Universidad de Granada y continuar sus estudios en la carrera de Filología Hispánica. Sobra decir que el español granadino y, por supuesto, el empleado en clases, distaba mucho del que constituía el modelo lingüístico en la Sección Bilingüe (que seguía, claramente, el modelo castellano). Sin embargo, una vez superado el inicial “choque lingüístico”, la autora empezó a descubrir la variedad dialectal real, además de recibir formación filológica, orientada mucho más hacia un enfoque pluricéntrico, y que distaba radicalmente de su experiencia previa. Es aquí donde surge la principal motivación por conocer las experiencias de compañeros en situación similar, o incluso la de otros estudiantes de Secciones Bilingües (SSBB) en diferentes países. Después de un primer acercamiento a la problemática, materializado en el trabajo de fin de grado, y posteriormente ampliado en su trabajo de fin de máster (aplicando solamente la encuesta del proyecto PRECAVES XXI), surgió la decisión de realizar un estudio en profundidad, abarcando el mayor número de países posible en los que existen las SSBB, combinando la metodología cuantitativa del PRECAVES XXI con entrevistas cualitativas e incluyendo dos colectivos: aquellos estudiantes que todavía siguen en una de las SSBB, y aquellos que posteriormente iniciaron sus estudios filológicos en la universidad (es decir, siguieron la misma trayectoria que la autora), embarcando así en un proyecto multidisciplinar e internacional que, sin embargo, en la opinión de la autora es la única manera de conocer a fondo la situación que pretendía estudiar.

Ahora bien, hay que destacar que los esfuerzos por saber cómo perciben los hablantes extranjeros la variación diatópica de su lengua meta no son, por supuesto, injustificados más allá del interés personal.

Entre los hablantes nativos, especialmente aquellos cuyas lenguas presentan una amplia variación dialectal, existen frecuentemente situaciones de diglosia y de estigma sociolingüístico, que desembocan en la posición prestigiosa de determinados dialectos o sociolectos y que pueden tener grandes repercusiones en su vida social. En el caso del español, no cabe duda de que, a pesar de los esfuerzos por promover una visión plurinormativa (RAE, 2009), los hablantes siguen percibiendo unas variedades como superiores a otras, hecho que se ha visto aminorado cuando cuentan con instrucción en variación geolectal del idioma (Departamento de Lingüística, Universidad de Chile, 2018). Estas cuestiones, además, no se quedan únicamente en el ámbito hispanohablante nativo. Es más, como hemos visto, permean en la enseñanza del español como lengua extranjera y tienen una gran importancia en la construcción identitaria de los nuevos hablantes y en la formación de su conciencia lingüística. Ahora bien, y confirmando la experiencia de la autora, se ha demostrado que, al menos en el contexto europeo, es indudable la prevalencia del español castellano en los materiales didácticos (Criado Torres y Svetozarovová, 2024), y que incluso los docentes perciben esta preferencia por la modalidad septentrional en el mundo del español como lengua extranjera (ELE), lo que les lleva en ocasiones a modificar su propia expresión dialectal (Criado Torres, en prensa).

Todas estas cuestiones, unidas al interés personal de la autora, constituyen, por tanto, la base de este trabajo, la motivación para llevarlo a cabo a pesar de su complejidad, pero, ante todo, el deseo de trasladar este conocimiento a aquel ámbito en el que realmente pueda tener un impacto inmediato: el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.

1.2. CONSIDERACIONES PREVIAS

Los estudios acerca de la percepción de la variación lingüística por hablantes, generalmente no instruidos en lingüística, es hoy en día uno de los campos centrales de la sociolingüística. Muestra de ello es, entre muchas otras publicaciones, la existencia de macroproyectos internacionales como LIAS (*Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America*) coordinado por Miguel Ángel Quesada Pacheco y Ana Beatriz Chiquito (2014), o PRECAVES XXI (*Proyecto para el Estudio de las Creencias y Actitudes hacia las Variedades del Español en el siglo XXI*), dirigido por Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes (2015a). En ambos casos, y como suele ser en la inmensa mayoría de los estudios perceptivos, el objetivo es conocer cómo los hablantes sin conocimiento lingüístico perciben las variedades diatópicas de la lengua estudiada, recurriendo a diferentes metodologías. Como consecuencia, las investigaciones de este tipo combinan no solo lo lingüístico, sino también lo social y lo psicológico, insertándose en dos disciplinas relativamente recientes: la sociolingüística cognitiva (Moreno Fernández, 2012) y la dialectología perceptiva (Preston, 1999; Long y Preston, 2002).

Ahora bien, este tipo de investigaciones se realiza en la inmensa mayoría de casos con hablantes nativos del idioma estudiado. Son muy infrecuentes los estudios con hablantes extranjeros (citaremos pormenorizadamente todos los trabajos realizados en el *Estado de la cuestión*). Todavía más inusuales son los estudios que se centran en estudiantes de filología: es decir, ya no se trata de informantes sin instrucción lingüística. Una de las pocas publicaciones con las que contamos hoy en día es la del monográfico *Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes* (Departamento de Lingüística, Universidad de Chile, 2018), donde se presentan los resultados iniciales del proyecto PRECAVES XXI aplicado al alumnado de Filología Hispánica de diferentes regiones de España y América Latina. En el caso de estudiantes extranjeros, las investigaciones aplicadas a los futuros lingüistas son algo más recurrentes, teniendo en cuenta su alto nivel de dominio del idioma, frecuentemente necesario para este tipo de análisis (de nuevo, citaremos los estudios concretos en el *Estado de la cuestión*).

En esta tesis doctoral nos proponemos realizar un estudio descriptivo y de campo sobre el paradigma perceptual relacionado con la variación geográfica del español que poseen los

estudiantes provenientes de Secciones Bilingües de Europa central y oriental. Para ofrecer la visión más completa posible de esta situación, incluimos en la muestra tanto el alumnado que todavía está cursando sus estudios en una de las SSBB de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía, como aquellos egresados que posteriormente decidieron perseguir sus metas académicas estudiando el español en la universidad (ya sea en carreras filológicas, didácticas o de traducción). Además, siguiendo a Garrett (2010), combinamos en este análisis dos métodos: el cuantitativo, aplicando la encuesta del proyecto PRECAVES XXI, y el cualitativo, mediante entrevistas en profundidad diseñadas para este trabajo. En total, participaron en el estudio 125 alumnos de SSBB y 50 estudiantes de filología. Todos ellos rellenaron la encuesta cuantitativa, en la que escucharon grabaciones de diferentes modalidades diatópicas del español, que posteriormente evaluaron mediante preguntas abiertas y cerradas, empleando la técnica de pares falsos modificada (*verbal-guise technique*). En la segunda fase, realizamos las entrevistas en profundidad con 65 alumnos de SSBB y 27 estudiantes filólogos que incluían preguntas acerca de su contexto educativo y personal, su relación con el español, sus conocimientos geográficos y dialectales de las regiones hispanohablantes y su valoración del español, aplicando, en este caso, el método directo.

A esto le sumamos el análisis bibliográfico de documentos que regulan el funcionamiento de las SSBB y los datos obtenidos por Criado Torres y Svetozarovová (2024) acerca de la presencia de las diferentes modalidades geolectales en los manuales de ELE europeos, lo que podría insertarse dentro de *societal treatment studies*, el tercer método de recogida de datos perceptivos que describe Garrett (2010). La elección de esta metodología nos permite no solo realizar una triangulación de datos obtenidos, sino también compararlos con los resultados de estudios con hablantes nativos gracias a la aplicación del PRECAVES XXI y con otras investigaciones hechas con estudiantes extranjeros, dado el empleo de las entrevistas cualitativas.

En definitiva, nuestro objetivo en este trabajo es dar voz a todos los estudiantes de ELE para que ellos mismos puedan expresar qué opinan de las distintas modalidades del español o “acentos”, como suelen llamarlos, demostrar que su conciencia (socio)lingüística en español es suficientemente compleja para ser estudiada, pero, ante todo, tratar en profundidad una cuestión de planificación lingüística, recordando que cada decisión tomada en el diseño curricular y en clase es inevitablemente política, y demostrando la gran capacidad de

transmisión de actitudes, valores y, en última instancia, prestigio lingüístico, por parte del profesorado, los materiales empleados y los contextos extraescolares en los que participan nuestros informantes. Con todo ello, esperamos ofrecer una imagen completa de la percepción de las variedades del español en el aula de ELE dentro del programa de Secciones Bilingües del Ministerio de España, que pueda constituir la base para futuros diseños metodológicos en clases de ELE en dicho ámbito.

1.3. OBJETIVOS

Como ya hemos indicado, en este estudio pretendemos analizar cómo perciben los estudiantes de las SSBB la variación dialectal del español y conocer su situación social y educativa, aplicando dos tipos de métodos principales (análisis cuantitativo y cualitativo), y adaptando algunas de las técnicas del *societal treatment studies*. No solo se trata de un estudio en el que se combinan tres tipos de análisis, sino que también parte de dos disciplinas lingüísticas diferentes, aunque interrelacionadas (sociolingüística cognitiva y dialectología perceptiva). Somos conscientes de que un estudio de este tipo plantea un gran número de preguntas, de modo que las dividimos en cinco categorías.

1.3.1. CONTEXTO EDUCATIVO

La primera categoría está relacionada con el contexto educativo de las SSBB y, en menor medida, de los estudiantes filólogos. Nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué organismos intervienen en la regulación de las SSBB en Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía?
- ¿Qué documentos legales rigen el funcionamiento de las SSBB y cuáles son las diferencias entre los países mencionados?
- ¿Existen diferencias curriculares entre los países? ¿Qué carga lectiva de asignaturas en español les corresponde a los diferentes países?
- ¿Qué carga lectiva tiene cada país de ELE y qué otras asignaturas relacionadas con lengua y literatura se imparten? ¿Cómo se organizan y según qué documento se rigen?
- ¿Las actividades culturales y educativas a las que tiene acceso el alumnado son las mismas en todos los países o existen diferencias?

Para responder a estas cuestiones, tomamos los siguientes pasos: revisar toda la información disponible en internet y en la página del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (MEFPD), especialmente en su sección dedicada a la Acción Educativa Exterior (AEE), y los ministerios de los países estudiados; contactar con las agregadurías y consejerías de los países correspondientes y, finalmente, establecer contacto con la coordinación y los docentes de los centros en los que se lleva a cabo la investigación. Por su carácter, los resultados obtenidos se presentarán en la última parte del *Marco teórico*, ya que constituyen, en cierto

modo, la información básica que tenemos que tener en cuenta antes de realizar cualquier estudio exploratorio.

1.3.2. VARIACIÓN DIALECTAL EN ELE

La segunda categoría estudiada es la que indaga acerca del tratamiento de la variación dialectal en clases de ELE y el empleo del español en general. Las preguntas que nos planteamos en este ámbito son las siguientes:

- Según las fuentes curriculares, ¿se imparte la variación dialectal en clases de SSBB? ¿Qué ocurre en la universidad?
- En caso de estudiantes filólogos, ¿cuál es el idioma empleado en clase?
- ¿Qué materiales se emplean durante la clase? ¿Existe alguna lista oficial de la que deben escoger los docentes o tienen libertad a la hora de elegir los materiales?
- ¿Con cuántos profesores nativos cuentan los centros que forman parte de esta investigación, cuál es su origen dialectal y qué variedades imparten? ¿Cómo es esta situación en caso de filólogos?
- ¿Cuál suele ser la variedad preferente en clase y en los materiales empleados?

Como vemos, en este caso se trata de cuestiones más específicas que pueden cambiar no solo de un país a otro, sino también de un centro a otro, incluso cada docente puede emplear una metodología ligeramente diferente si las bases reguladoras lo permiten. Por ello, para responder a estas preguntas, analizamos los currículos de Lengua y Literatura de SSBB localizados para conocer los objetivos de aprendizaje relacionados con la variación dialectal y extraemos las cuestiones relevantes de las entrevistas cualitativas con los informantes. Además, al margen de esta tesis doctoral y en colaboración con Lucía Criado Torres, llevamos a cabo un análisis de la presencia del *input* dialectal auditivo en los manuales de ELE publicados en España y Unión Europea (Criado Torres y Svetozarovová, 2024) que nos servirá de base para establecer la variedad preferente ya no solo en el contexto de SSBB, sino en Europa en general. Por supuesto, este análisis se contrastará con las respuestas de los propios informantes. Por todo lo presentado, consideramos que esta parte del análisis se inspira en *societal treatment studies* y, por supuesto, corresponde también al análisis cualitativo mediante entrevistas en profundidad que realizamos con los informantes.

1.3.3. CONTEXTO PERSONAL DE LOS INFORMANTES

La tercera categoría estudiada es aquella en la que nos interesa conocer el contexto específico y personal de los informantes y su contacto con la variación dialectal fuera de la clase. En este caso, las preguntas planteadas son las siguientes:

- ¿Cuál es la motivación que tienen los informantes para iniciar sus estudios en una SSBB o para continuar estudiando el español en la universidad?
- ¿Con qué otras fuentes en español entran en contacto fuera de la clase? Concretamente, nos interesa saber qué costumbres tienen los informantes en cuanto al visionado de series o películas en español o consumo de música o contenido en redes sociales en este idioma, qué películas/series, artistas o *influencers* prefieren, con qué variedades entran en contacto y con qué frecuencia lo hacen.
- ¿Tienen los informantes contacto con hablantes nativos fuera del contexto académico? Si es así, ¿de dónde son y cuál es la frecuencia de comunicación con ellos?

Dado el carácter de los datos que pretendemos conseguir en esta sección, estos pueden recogerse únicamente mediante entrevistas en profundidad, de modo que en este caso nos limitamos al análisis cualitativo.

1.3.4. CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO Y DIALECTAL

El objetivo principal en este caso es establecer cuál es el conocimiento de la variación dialectal y de la geografía del mundo hispanohablante que poseen los propios encuestados. Partimos aquí del hecho de que, si no se tiene conocimiento (al menos aproximado) acerca de qué países emplean el español como lengua oficial o dónde el español constituye una lengua de gran importancia para la población, tampoco se le puede exigir al informante que sepa conversar acerca de la variación diatópica del idioma y, por supuesto, si no se tiene consciencia de que esta existe, tampoco podemos exigirles a los informantes que sepan identificar las variedades o que sepan evaluarlas más allá de meras cuestiones afectivas relacionadas con lo agradable o desagradable que les pueda resultar cada modalidad. Nos planteamos las siguientes cuestiones:

- ¿Consideran los informantes que han obtenido formación en variación diatópica del español? Si es así, ¿en qué grado de profundidad?

- ¿Sabes los informantes ubicar en el mapa los países donde el español es lengua oficial o de gran importancia y/o nombrarlos? ¿Cómo denominan las grandes regiones hispanohablantes?
- Si se les pregunta explícitamente por las diferencias dialectales que perciben entre las regiones hispanohablantes, ¿saben enumerarlas? ¿Cuáles son las más prototípicas para ellos? ¿Con qué grado de exactitud saben denominarlas y qué terminología emplean?
- ¿Qué variedad consideran los informantes que es la más cercana a la suya propia?
- ¿A qué modalidad se acerca el uso léxico de los informantes y cómo se relaciona esto con la autopercepción dialectal?
- ¿La información proporcionada por el alumnado de SSBB y por los filólogos es la misma o hay diferencias?

Los datos necesarios para responder a estas preguntas se recogen, de nuevo, mediante la entrevista en profundidad, añadiendo, en este caso, dos herramientas específicas. Por un lado, para establecer el uso léxico del alumnado, les proyectamos una serie de imágenes que representan conceptos con posible variación léxica dialectal. Por el otro, les ofrecemos un mapa del mundo en el que deben señalar las zonas hispanohablantes y posteriormente se utiliza la información proporcionada para indagar hacia las diferencias dialectales percibidas entre las regiones señaladas.

1.3.5. EVALUACIÓN DE LAS VARIEDADES DIATÓPICAS

Por último, presentamos la categoría más importante de esta tesis doctoral y que se corresponde con el objetivo principal, es decir, el estudio de las actitudes y creencias que tienen los informantes acerca de las modalidades geográficas del español. No cabe duda de que se trata de una cuestión muy amplia que conviene separar en diferentes objetivos específicos:

- En primer lugar, y para poder pasar a las siguientes cuestiones, tenemos que saber si los encuestados son capaces de identificar correctamente las modalidades principales del español a partir de la grabación para evitar valoraciones cruzadas (es decir, que no se pueda establecer si lo que se valora es lo que se escucha o lo que se cree escuchar). Las cuestiones planteadas en este caso son las siguientes:

- ¿Cuál es el grado de acierto de las variedades entre los informantes y cómo cambia entre los estudiantes de SSBB y filólogos?
- ¿Cuáles son las modalidades más fácilmente y más difícilmente reconocibles?
- Cuando no se acierta en la identificación, ¿hacia dónde apuntan los errores?
- ¿Cuáles son los imaginarios mentales y los prototipos acerca de la variación que tienen los encuestados?
- ¿De qué factores depende el grado de acierto?
- Posteriormente pasamos al análisis de actitudes y creencias propiamente dicho, que dividimos en valoración cualitativa y cuantitativa (directa e indirecta). Incluimos aquí las siguientes preguntas:
 - Desde el punto de vista cualitativo, ¿dónde se habla el español que más les gusta y disgusta a los informantes?, ¿dónde creen que se emplea el español más correcto y el más incorrecto?, y ¿cuál es la variedad más fácil y más difícil de entender para ellos?
 - Desde el enfoque cuantitativo, ¿establecen los informantes jerarquía entre variedades? ¿Cómo se valora de manera directa (evaluando la pronunciación) cada variedad a nivel cognitivo y afectivo? ¿Cuál es la valoración indirecta de cada variedad (mediante la persona que habla, la región y la cultura correspondiente)?
 - ¿Qué diferencias hay entre el alumnado de SSBB y filólogos?
 - ¿De qué otros factores (lingüísticos y extralingüísticos) depende esta valoración?

Los datos que nos permiten responder a las preguntas planteadas en este punto se obtienen de dos maneras: por un lado, de las entrevistas en profundidad anteriormente mencionadas, aplicando la metodología directa, y, por el otro, mediante la encuesta del proyecto PRECAVES XXI, es decir, aplicando la metodología indirecta, concretamente *verbal-guise technique* o técnica de pares falsos modificada, que consiste en la escucha de grabaciones de las diferentes modalidades del español y su posterior evaluación mediante preguntas abiertas y cerradas.

1.4. HIPÓTESIS

Basándonos en la información anteriormente expuesta, podemos plantear una serie de hipótesis que confirmaremos o refutaremos mediante el análisis de datos obtenidos.

En primer lugar, hay que mencionar que, en gran medida, este estudio tiene un carácter exploratorio, de modo que no podemos plantear ninguna hipótesis acerca del contexto educativo de los estudiantes.

Con respecto al tratamiento de la variación geográfica en clases planteamos dos hipótesis. Por un lado, y basándonos en factores puramente personales y la experiencia de la autora como exalumna de una de las SSBB, sospechamos que las cuestiones acerca de la variación diatópica no se enseñan en el nivel secundario de manera sistemática, que no forman parte imprescindible del temario y que se reducen a comentarios esporádicos o alguna clase excepcional, centrándose más bien en rasgos especialmente llamativos. Por las exigencias que, en teoría, deberían aplicárseles a los filólogos, creemos que, en este caso, sí será más frecuente que los informantes hayan cursado alguna asignatura dedicada específicamente a la variación, sobre todo cuando se trata de estudiantes de Filología Hispánica. En carreras de traducción y didáctica, creemos que se dedicará al menos algún tema a la variación.

Con respecto a la modalidad preferente empleada en clase, apostamos por la elección de la castellana como modelo. En este caso, nos basamos en varios factores: por un lado, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) se menciona explícitamente que la variedad base de los itinerarios es la centro-norteña peninsular. Sin saber si en las SSBB se parte realmente del Plan Curricular, podemos suponer que, en todo caso, tendrá cierto peso y de esta manera influirá también en la elección del modelo lingüístico. Por otro lado, en Méndez Santos y Galindo Merino (2017) se afirma que, en varios países de Europa oriental, la modalidad preferente es la castellana. Por último, los estudios previamente realizados acerca de la presencia de variedades en manuales de ELE afirman, de nuevo, el empleo de la modalidad septentrional como preferente (García Fernández, 2010; Prados Lacalle, 2014; González Sánchez, 2016; Cazorla Vivas, 2017 y Angulo Suárez, 2021). En definitiva, todo apunta hacia la elección del español castellano como modelo en clase.

Con respecto al contexto personal de los informantes, es difícil establecer hipótesis, ya que no conocemos el contexto de todos los países ni contamos con estudios previos que aporten información suficiente, aunque por el carácter de las SSBB, por la amplia oferta cultural, las posibilidades de realizar viajes educativos y participar en intercambios, y el objetivo de ofrecerles a los alumnos el aprendizaje en un contexto de inmersión, sospechamos que estos sí tendrán contacto con hablantes nativos incluso fuera de clases, aunque no especialmente cercano y con gran prevalencia de hablantes peninsulares. Con respecto a las series, películas, música y redes sociales, creemos, del mismo modo, que los informantes sí consumirán este tipo de contenido con frecuencia, con el objetivo de mejorar su nivel de español y por el interés y la novedad del idioma en sí. Además, suponemos que lo que con mayor frecuencia consumirán los informantes, al menos los de SSBB, será de producción reciente, con posible importancia de telenovelas en algunos de los países.

En cuanto al conocimientos acerca de la variación geográfica, nuestra hipótesis es que el alumnado de SSBB no será capaz de nombrar y ubicar correctamente los países hispanohablantes, salvo los más conocidos, como España, México o Argentina y que prácticamente en ningún caso se localizará o mencionará Guinea Ecuatorial. Además, sospechamos que lo que el alumnado entenderá por América central incluirá no solo los países centroamericanos, sino también México y Caribe. Ahora bien, esperamos un mayor conocimiento en este sentido en el colectivo de filólogos.

En cuanto al conocimiento explícito acerca de las diferencias dialectales entre las regiones, de nuevo, esperamos un mayor conocimiento por parte de los filólogos, quienes, suponemos, serán capaces de nombrarlos no solo con mayor precisión, sino también empleando terminología lingüística adecuada, mientras que los estudiantes de SSBB podrán nombrar las diferencias solamente de manera aproximada. En todo caso, sospechamos que las diferencias más mencionadas serán las léxicas, el yeísmo rehilado en Argentina, el seseo, la pérdida de elementos consonánticos en coda y posiblemente la falta del empleo de *vosotros* en América Latina.

Con respecto a la variedad percibida como la más cercana a la suya propia, al igual que el empleo léxico dialectal, y basándonos en la bibliografía aportada anteriormente, creemos que

será la variedad peninsular, concretamente la castellana, la que mayor presencia tendrá, ya que, como hemos indicado, suponemos que esta constituirá el modelo lingüístico en clase.

Formular las hipótesis acerca de la valoración de las distintas variedades es una tarea algo más compleja. En primer lugar, hay cuestiones que nos resultan completamente desconocidas y que reflejan precisamente el carácter exploratorio de este trabajo. A este grupo pertenece la influencia que pueda tener el origen de los informantes y el país en el que cursan o cursaron sus estudios de SSBB. Lo mismo ocurre con el hecho de haber realizado estancia dentro de la región cuya variedad se evalúa, ya que no contamos con datos previos acerca de cómo este tipo de contacto influye en la percepción de las modalidades de español.

Por otro lado, la autora de este trabajo ya cuenta con publicaciones previas, fruto de su trabajo fin de grado y fin de máster y que sirven como estudios piloto, de modo que en lo que respecta a la jerarquización, percepción e identificación de las modalidades, nos esperamos datos muy similares.

De este modo, basándonos en Svetozarovová (2019, 2020a y 2020b), nos esperamos los siguientes resultados:

- Los estudiantes establecerán jerarquía entre las variedades, considerando la castellana como la más prestigiosa, con el foco en Madrid. Esta afirmación se verá atenuada en caso de filólogos, puesto que podemos esperar que muchos de ellos hayan recibido formación en variedades en la que se habría comentado el carácter plurinormativo del idioma. Nos basamos, en este caso, también en los datos publicados en Departamento de Lingüística, Universidad de Chile (2018), donde se demuestra que aquellos estudiantes de Filología Hispánica que han recibido formación en variedades muestran una mayor tendencia al modelo pluricéntrico.
- Las modalidades más fácilmente identificables serán la castellana, la austral, la mexicana y la andaluza, mientras que la chilena y la canaria contarán con porcentajes de acierto muy bajos. En el caso de la primera, será así “por descarte” (es decir, no necesariamente siguiendo un criterio lingüístico, sino simplemente por ser la región con la que más familiarizados están los informantes), mientras que la modalidad austral se identificará con pocos porcentajes de error gracias al yeísmo rehilado.

Esperamos porcentajes de acierto superiores en el colectivo de filólogos, aunque sin alcanzar los niveles de los hablantes nativos.

- Con respecto a la valoración directa, creemos que la modalidad mejor valorada cognitivamente será la castellana, aunque no necesariamente será así a nivel afectivo, donde podrían obtener mejores resultados la austral o la mexicana. Creemos que la modalidad andaluza será la peor valorada, trasladándose a las respuestas el estigma transferido por otros hablantes nativos.
- En cuanto a la valoración indirecta del hablante, suponemos que será, de nuevo, la modalidad septentrional la que mejores resultados obtendrá, aunque esta vez esperamos que las valoraciones más bajas se adscriban al español latinoamericano, ya que sospechamos que los informantes relacionarán los países de esta región con niveles educativos y económicos más bajos.
- Creemos que los resultados obtenidos por Svetozarovová (2019, 2020a, 2020b) se podrán trasladar también al análisis cualitativo, de modo que suponemos que los estudiantes considerarán que el español más correcto es el castellano y, posiblemente, mexicano o andino, al tratarse de modalidades conservadoras. Al contrario, creemos que serán las variedades innovadoras las que serán consideradas más incorrectas. Además, sospechamos que precisamente las primeras les resultarán más fácilmente comprensibles a los informantes, mientras que les costará más entender las segundas. En este caso, creemos que se podría tratar de una cuestión relacionada con la supuesta equivalencia entre el sonido y el grafema que se considera que existe en español y que, al menos desde la experiencia personal de la autora, se transmite en clases de ELE por parte del profesorado.

En definitiva, creemos que el conocimiento lingüístico de los alumnos de SSBB será relativamente escaso y poco sistematizado, basándose más bien en percepciones personales y en ejemplos concretos con los que hayan podido entrar en contacto los informantes. Sospechamos que esto no será así en caso de filólogos, quienes, esperamos, sean capaces de describir los fenómenos lingüísticos de forma más sistemática gracias a su formación.

1.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Dedicaremos este apartado a describir de manera organizada la estructura de la presente tesis doctoral. En total, este trabajo se divide en ocho capítulos, organizados de la siguiente manera:

El primer capítulo está dedicado a cuestiones introductorias. En él hemos presentado la justificación para estudiar el paradigma perceptual hacia las variedades geográficas del español por parte de estudiantes originarios de las Secciones Bilingües españolas, describiendo también la experiencia personal de la autora, exalumna de una de las SSBB. A continuación, hemos resumido brevemente las consideraciones previas, hemos establecido los objetivos y las preguntas de investigación de las que partimos en este trabajo, y hemos establecido algunas de las hipótesis mayoritarias.

En el segundo capítulo, *Marco teórico*, describiremos pormenorizadamente las bases teóricas más relevantes en esta tesis doctoral. Teniendo en cuenta su complejidad conceptual, dividimos esta parte en varios epígrafes. En el primero, tratamos la percepción de las lenguas y sus variedades. Hablaremos brevemente acerca del surgimiento de la disciplina de sociolingüística para asentar las bases de las dos grandes disciplinas involucradas en estudios perceptivos (sociolingüística cognitiva y dialectología perceptiva). Posteriormente, nos dedicaremos a cuestiones como variación lingüística, estándar, norma, prestigio, conciencia e inseguridad lingüísticas, describiremos el concepto de la actitud y sus modelos principales, y hablaremos de los procesos cognitivos que intervienen en la identificación de las variedades, como propiedades indécicas del habla, prototipos y modelos o niveles de categorización.

En el segundo epígrafe describiremos la situación actual del español como lengua internacional y su variación geográfica, incluyendo tanto modelos históricos de división dialectal como los actuales, concretamente, el de Moreno Fernández (2009), puesto que establece la base del presente trabajo.

En el tercer epígrafe del *Marco teórico* nos adentraremos en cuestiones de español como lengua extranjera. Hablaremos en esta parte acerca de los procesos cognitivos que diferencian a los hablantes de ELE de los hablante nativos, aplicaremos algunos de los conceptos de sociolingüística a aprendientes de ELE y describiremos la situación acerca del tratamiento de

la variación dialectal en el aula. En este epígrafe describiremos, además, los resultados obtenidos del estudio de Criado Torres y Svetozarovová (2024) acerca de la presencia de las variedades diatópicas en los manuales de ELE.

Por último, dedicaremos el cuarto epígrafe a la descripción pormenorizada del Programa de Secciones Bilingües en Europa Central y Oriental, y a desarrollar el contexto lingüístico, social y educativo de los países involucrados en este estudio, centrándonos especialmente en ELE y las SSBB. Cabe destacar que este apartado recoge los resultados del estudio exploratorio preliminar que llevamos a cabo y que describiremos en el capítulo de *Metodología*.

El capítulo 3 está dedicado al *Estado de la cuestión*, dividiéndose en tres grandes epígrafes: los estudios realizados acerca de la percepción de las variedades del español por parte de hablantes nativos, trabajos análogos centrados en aprendientes de ELE y, por último, investigaciones sobre la identificación de las variedades a partir de estímulos auditivos.

En el capítulo 4, *Metodología*, describiremos detalladamente todo el proceso que llevamos a cabo desde el diseño del estudio, hasta la selección de la muestra, la recogida de datos y el análisis cuantitativo y cualitativo.

El capítulo 5 está dedicado al análisis de datos y está dividido en dos grandes subcapítulos: el análisis cuantitativo, en el que recogemos todos los resultados obtenidos a través de la encuesta del proyecto PRECAVES XXI, y el análisis cualitativo, en el que se detallan los resultados obtenidos a través de las entrevistas semidirigidas.

En el capítulo 6 se realiza la discusión de dichos resultados, dividiéndose, además, en dos epígrafes: triangulación de datos preliminares, cuantitativos y cualitativos, y comparación con otros estudios.

En el capítulo 7 concluimos los resultados generales de este trabajo y, por último, dedicamos el capítulo 8 a describir las futuras vías de investigación y transferencias de nuestros hallazgos.

El trabajo finaliza con la presentación de las fuentes bibliográficas empleadas en el capítulo 9 y con la inclusión de un breve apartado de anexos.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. PERCEPCIÓN DE LAS LENGUAS Y SUS VARIEDADES

Los estudios perceptivos y actitudinales sobre las variedades geográficas de un idioma tienen su base en varias disciplinas lingüísticas y sociales. Se trata, por tanto, de un estudio complejo y en el que conviene dominar diferentes conceptos. Para poder llevar a cabo un estudio actitudinal en estudiantes extranjeros, se hace indispensable, en primer lugar, delimitar el campo de estudio en el que nos situamos y conocer a fondo las nociones más importantes desde una perspectiva general. Dedicaremos este apartado a definir los dos campos lingüísticos más relevantes para este estudio, sociolingüística cognitiva y dialectología perceptiva, y sus conceptos más importantes, tales como estándar, prestigio, conciencia lingüística, actitudes y creencias, prototipos y modelos, etc.

2.1.1. SOCIOLINGÜÍSTICA COGNITIVA Y DIALECTOLOGÍA PERCEPTIVA: RETOS DE UN ESTUDIO DE PERCEPCIÓN LINGÜÍSTICA POR NO LINGÜISTAS

Definir el concepto de sociolingüística no es tarea fácil, puesto que, como indica Moreno Fernández (2009, 2012), se trata de una disciplina que no solo ha experimentado muchos cambios en su trayectoria, sino que también ha diversificado su objeto de estudio. A grandes rasgos, podríamos decir que se trata de una disciplina que estudia la lengua en su entorno social (Almeida Suárez, 2003; Moreno Fernández, 2009, 2012; Silva-Corvalán y Enrique Arias, 2017). Ahora bien, para entender a fondo su objeto de estudio, debemos conocer el contexto

en el que se desarrolla y la evolución que ha sufrido desde su surgimiento hasta los últimos años.

El interés por la variación en las lenguas no es reciente. De hecho, Rocío Caravedo (2014) sitúa los comienzos de la preocupación por lo variable en la lengua en una obra tan temprana como *Crátilo* de Platón, donde se discute la posible arbitrariedad del significado de las palabras y su relación con los hablantes mismos. Sin embargo, no es hasta el surgimiento de sociolingüística como disciplina cuando el estudio de variación cobra estructura y métodos delimitados, empleando investigaciones empíricas para relacionar la variación lingüística con la estructura social a la que se someten los hablantes.

Aunque Fernández (1996) enumera una serie de antecedentes mucho más tempranos, autores como Lehman (1981) o Malkiel (1976) consideran que los inicios de la sociolingüística pueden vislumbrarse ya en los años cincuenta en los Estados Unidos. López Morales (1993) también apunta que la primera vez que se empleó el término *sociolingüística* para titular un trabajo fue en el artículo publicado por Currie (1952), sin embargo, García Marcos (1999: 59) corrige este dato, indicando que los orígenes del término se datan ya en 1928 en la obra del lingüista soviético B. A. Larin, y que en los años 40 ya se encontraba en los países de Este una sociolingüística de orientación marxista plenamente constituida, y que en Europa ya Meillet se distanciaba del estructuralismo imperante. Sin embargo, Fernández (1996) argumenta con que el nacimiento de esta como disciplina institucionalizada no comienza hasta los mediados de los sesenta.

Entre los primeros hitos en la consolidación de sociolingüística como disciplina se encuentra la celebración del congreso de la Asociación Americana de Antropología donde uno de los temas tratados fue la relación entre la lengua y la sociedad y cuyas aportaciones fueron publicadas por Gumperz y Hymes en 1964 bajo el título *The Ethnography of Communication*. En 1966 William Bright publica *Sociolinguistics*, actas del Congreso de Sociolingüística celebrado en 1964 en el *Center for Research in Language and Linguistics* de la *University of California at Los Angeles*. En este volumen participaron figuras que posteriormente se convertirían en referentes de sociolingüística, tales como Bright, Gumperz, Haugen, Hymes, Fischer, Ferguson o Labov, entre otros. Posteriormente, en 1966 William Labov publicó su tesis titulada *The Social Stratification of English in New York City* en la que inaugura las bases

empíricas para una sociolingüística variacionista, o frecuentemente llamada laboviana. López Morales (1993: 8) indica que en el caso de la sociolingüística hispánica el desarrollo es más lento y considera el trabajo de Alvar (1972) como pionero en la sociolingüística hispánica, aunque sin establecer una futura continuidad que no llegaría hasta la publicación de antologías dedicadas a la disciplina, tales como Garvin y Lastra (1974), Uribe Villegas (1974) o Alvar *et al.* (1977).

No cabe duda de que la sociolingüística se ha convertido en una de las disciplinas centrales en el estudio de variación de las lenguas. Tanto es así que en estos últimos 60 años experimentó varios cambios de paradigma metodológico centrados en la relación entre la variación y el significado. Eckert (2012) divide el análisis sociolingüístico en tres olas (Pizarro Pedraza, 2016: 321, advierte que estas no son estrictamente cronológicas). La Primera Ola de la sociolingüística se correspondería con la laboviana, en la que la variación se estudia desde la perspectiva de las macrocategorías sociales como el sexo, la edad, la clase social, etc. (Pizarro Pedraza, 2016: 321-322). Como resultado de esta estratificación, la Primera Ola interpreta el significado de la variación como dependiente de las grandes categorías sociales (muchas de ellas motivadas en el nivel socioeconómico de los hablantes), sin prestarle mucha atención a la comunidad local y al individuo (Eckert, 2012: 90). Este vacío lo rellena la Segunda Ola, interesada por lo local y lo etnográfico (Pizarro Pedraza, 2016: 322) y en la que las categorías sociales son creadas basándose en la comunidad del habla en cuestión. Lo que ambas olas comparten es el hecho de entender la variación como dependiente de categorías sociales, ya sea macrocategorías en la Primera Ola o categorías más locales y etnográficas en la Segunda. Como consecuencia, se entiende que la variación depende de categorías relativamente estáticas y que la identidad del hablante se ve determinada por su pertenencia a estas (Eckert, 2012: 93), obviando así la posibilidad de que las personas puedan modificar su identidad dependiendo del contexto más allá de pertenecer a un grupo social u otro o que las propias categorías puedan ser permeables y cambiantes. En respuesta a las categorías sociales estáticas, la Tercera Ola pone su foco de interés en la variación estilística y en cómo los hablantes construyen su propia identidad empleando unos usos lingüísticos u otros (Eckert, 2012; Pizarro Pedraza, 2016), ya sea para diferenciarse como grupo o para posicionarse de una determinada manera en un contexto social. Eckert (2012: 97-98) concluye lo siguiente:

The emphasis on stylistic practice in the third wave places speakers not as passive and stable carriers of dialect, but as stylistic agents, tailoring linguistic styles in ongoing and lifelong projects of self-construction and differentiation. It has become clear that patterns of variation do not simply unfold from the speaker's structural position in a system of production, but are part of the active—stylistic— production of social differentiation.

Por su parte, Pizarro Pedraza (2016: 323) concluye que:

El uso de la lengua tiene un carácter performativo y, por tanto, la variación no es un mero reflejo de la estructura social, sino un recurso para poner en práctica determinadas acciones, cualidades o posiciones, que conforman un entramado de significados microsociológicos.

Se hace patente, por tanto, el cambio que experimentó la manera en la que la sociolingüística entiende la relación entre la variación y el significado, partiendo de unas macrocategorías sociales estáticas, pasando por cuestiones más locales y terminando en un interés por lo variable de la propia variación y por el significado que esta conlleva en contextos y estilos diferentes.

2.1.1.1. Sociolingüística cognitiva

Desde sus orígenes hasta la actualidad, la sociolingüística se ha ido preocupando progresivamente por cuestiones más o menos alejadas de su concepción inicial. Ya no se trata de una disciplina que centra su objeto de estudio principalmente en la relación entre la variación lingüística y categorías sociales, sino que ha ampliado su interés de manera que incluye temáticas tan diversas como, por ejemplo, lenguas y dialectos en contacto, cambio lingüístico, política y planificación lingüísticas, pero también percepción de la lengua, actitudes y creencias, entre otros, lo que se puede apreciar si consultamos cualquier manual moderno de sociolingüística (López Morales, 1993; Coupland, 1997; Almeida, 2003; Moreno Fernández, 2009; Blas Arroyo, 2012; Bayley *et al.*, 2013; Díaz Campos y Newall, 2014; Vida Castro *et al.*, 2016; Silva-Corvalán y Enrique Arias, 2017; etc.).

Es lógico pensar que una disciplina puramente lingüística no puede abarcar todas estas cuestiones en la complejidad que se merecen, por lo que frecuentemente encontramos estudios multidisciplinares. La sociolingüística variacionista tradicional se ha centrado en el estudio de variables lingüísticas dependiendo de las categorías sociales objetivas, dejando de

lado lo subjetivo (Caravedo, 2014: 36). El mismo Labov (p. ej. 2008, 2010) reconoce la necesidad de una perspectiva cognitiva en la explicación de ciertos fenómenos en sus publicaciones recientes. Aunque es cierto que desde el primer momento lo cognitivo no está completamente ausente en los trabajos sociolingüísticos, aparece más bien de forma escasa y no sistemática. Moreno Fernández (2009: 7) propone la existencia de una sociolingüística pre-cognitiva:

Ahora bien, la incorporación de lo cognitivo en sociolingüística ha sido limitada, siempre parcial, nunca como perspectiva y solamente en relación con determinados objetos de estudio, especialmente con aquellos cuya objetividad resulta difícil de establecer. Por tal motivo es posible hablar de la existencia de una sociolingüística precognitiva, que habría servido de preámbulo, advertencia o anticipo de una sociolingüística cognitiva, que llevaría la aplicación de los principios básicos del cognitivismo a todos los espacios teóricos de la disciplina sociolingüística variacionista.

En el otro extremo está la lingüística cognitiva que en su versión tradicional prácticamente obviaba la variación lingüística y centraba su estudio en un nivel mucho más abstracto de lengua. Contrariamente a la sociolingüística, la lingüística cognitiva generalmente emplea el enfoque *top-down* (el procesamiento de información ocurre desde arriba hacia abajo, es decir, de lo abstracto y universal a lo concreto) y normalmente carece de datos empíricos robustos que corroboren las teorías que se postulan (Kristiansen *et al.*, 2021: 6).

Como consecuencia de los vacíos metodológicos y teóricos de ambas disciplinas surge la sociolingüística cognitiva, una disciplina nueva que aúna los postulados de la sociolingüística y la lingüística cognitiva (Pütz *et al.*, 2012). Moreno Fernández (2009: 11) la define de esta manera:

Llamamos sociolingüística cognitiva a aquella que, siguiendo las pautas generales de la lingüística cognitiva, se preocupa especialmente por el estudio del conocimiento y la percepción que los hablantes tienen de la variación lingüística, incorporando información relativa a los entornos comunicativos, a los procesos de interacción y al modo en que ambos son percibidos. Una sociolingüística cognitiva se preocupa de los entornos en que se producen las manifestaciones lingüísticas y de la percepción que los propios hablantes tienen de esos entornos y de las lenguas que conocen y que usan.

El término *sociolingüística cognitiva* se emplea por primera vez por Dirk Geeraerts en su conferencia plenaria *Usage-based implies variational: On the inevitability of Cognitive Sociolinguistics* celebrada en el año 2003 en la Universidad de La Rioja (Kristiansen *et al.*, 2021: 4). Los compendios destinados íntegramente a esta nueva disciplina o incluso manuales teóricos dedicados a esta son extremadamente escasos. El primero de ellos es *Cognitive Sociolinguistics. Language Variation, Cultural Models, Social Systems* (Kristiansen y Dirven, 2008). Posteriormente se publica *Advances in Cognitive Sociolinguistics* (Geeraerts, Kristiansen y Peirsman, 2010). En el mismo año aparece *Ten lectures on Cognitive Sociolinguistics* (Geeraerts, 2010). El volumen más reciente hasta la fecha dedicado a la disciplina es *Cognitive Sociolinguistics Revisited* (Kristiansen *et al.*, 2021). En lo referente al ámbito hispanohablante, el primer manual dedicado exclusivamente a la disciplina que nos ocupa es *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates* de Moreno Fernández (2012) y posteriormente Caravedo (2013) publica el volumen *Percepción y variación lingüística: Enfoque sociocognitivo*. Como vemos, se trata de una disciplina todavía muy reciente que, sin embargo, ya cuenta con una base teórica relativamente sólida. Como apuntan Kristiansen *et al.* (2021: 3), “in the last two decades, Cognitive Sociolinguistics has developed into the strong research paradigm it is today”.

Hemos visto que la aportación más importante de la sociolingüística cognitiva es precisamente la combinación de conceptos de sociolingüística tradicional con aquellos propios de la lingüística cognitiva o del cognitivismo en general, de manera que el estudio de variación puede cobrar perspectivas completamente nuevas. Moreno Fernández (2009, 2012) menciona nociones relevantes para esta nueva disciplina, tales como la cognoscibilidad humana (capacidad del ser humano de conocer y conocerse), las representaciones colectivas (Durkheim, 1898), las creencias, el concepto de *self* (Herbert Mead, 1934), o prototipo (Rosch, 1973). Thomas (2011) y Geeraerts (2008) incluyen los conceptos de estereotipo (Putnam, 1970) y norma, aunque podríamos mencionar muchos otros que guardan estrecha relación entre lo sociolingüístico y lo cognitivo y que trataremos en las siguientes secciones de este trabajo. Moreno Fernández (2009: 13) propone una serie de preguntas centrales de la sociolingüística cognitiva:

(...) qué sabe el hablante acerca de su lengua; qué sabe acerca de la interacción comunicativa; qué sabe el hablante acerca de la variación sociolingüística; dónde reside y cómo se configura

ese conocimiento; qué sabe el hablante acerca de su contexto socio-comunicativo; cómo percibe el hablante la realidad sociolingüística; cuáles son las actitudes y creencias de los hablantes en torno a la variación lingüística; cómo detecta y responde el hablante a los patrones de variación lingüística de su comunidad; cómo influye la percepción sociolingüística en la conducta comunicativa de los hablantes, en todos los niveles.

Como vemos, se trata de una disciplina cuyo objeto de estudio es muy amplio y que está en constante desarrollo. Ejemplo de ello es la propuesta de Pizarro Pedraza (2016) de establecer una sociolingüística cognitiva de Tercera Ola, combinando lo cognitivo con la visión del hablante como agente social. Por su parte, Geeraerts y Kristiansen (2014) diferencian tres líneas principales de investigación en sociolingüística cognitiva: a) estudios teóricos cuyo objetivo es proponer modelos acerca del papel de los factores sociales en la lengua en general; b) línea dedicada al estudio de la variación del significado, especialmente en la semántica; c) y, por último, estudios dedicados al significado de la variación, es decir, de su categorización y percepción por parte de los hablantes.

Será esta última línea la más relevante para esta tesis doctoral y que, además, confluye con el objeto de estudio de la lingüística popular (*folk linguistics*) y dialectología perceptiva.

2.1.1.2. Lingüística popular y dialectología perceptiva

A grandes rasgos, podríamos definir la dialectología perceptiva como una disciplina que estudia cómo los hablantes sin formación lingüística (es decir, personas corrientes) categorizan y perciben los dialectos o las lenguas (Cramer, 2016; Moreno Fernández, 2017).

La dialectología perceptiva se engloba dentro de la llamada *folk linguistics* (Niedzielski y Preston, 2003) o lingüística popular, que combina disciplinas tan diversas como lingüística aplicada, sociolingüística, antropología lingüística o estudios de folclore y cuyo objetivo es determinar cómo la lengua es percibida por los no lingüistas (Miller, 2020). Contrariamente a su nombre, la dialectología perceptiva no pone su foco de estudio en la dialectología entendida de manera tradicional, puesto que no estudia la división dialectal desde la perspectiva estrictamente lingüística, basándose en la producción de los hablantes. Al contrario, se interesa sobre todo por la percepción, las creencias y la categorización dialectal hecha por no lingüistas y, en definitiva, adopta conceptos heredados de disciplinas como antropología, sociología, psicología y ciencia cognitiva (Cramer 2016).

Hasta los años 60 del siglo pasado, la ideología dominante, basada en el estructuralismo americano y autores como Bloomfield, consideraba las actitudes de los hablantes como datos secundarios a los de la producción (Cramer, 2016). Dicho de otro modo, lo que realmente importaba en el estudio lingüístico y dialectológico era lo que producían los hablantes (sus rasgos fonéticos, morfosintácticos, etc.) y no lo que los mismos hablantes opinaban sobre la lengua y su uso. Para ejemplificar hasta qué punto llegaba la crítica de lo popular podemos remontarnos a Bloomfield (1944) y sus respuestas secundarias y terciarias al lenguaje. Para Bloomfield (1944: 45), lo que realmente interesa son las declaraciones formuladas por los expertos, recogidos en libros y ensayos, y resultado de la ciencia lingüística. Bloomfield (1944), sin embargo, no niega que los hablantes tengan la capacidad de opinar sobre tales declaraciones y divide las respuestas de los no lingüistas en secundarias y terciarias. Las respuestas secundarias serían aquellas en las que el hablante hace observaciones sobre la lengua basándose en su propia perspectiva (Bloomfield: 1944), muchas veces contrarias a aquellas hechas por lingüistas, pero que, sin embargo, dejan entrever su voluntad de compartirlas y conversar sobre ellas. Cuando el lingüista cuestiona estas observaciones, se producen respuestas terciarias por parte de los hablantes quienes generalmente expresan rechazo ante tales objeciones (Bloomfield: 1944). A pesar de que Bloomfield rechaza por completo las opiniones de los hablantes hacia su propia lengua, considerándolas poco relevantes para el estudio e incluso ridiculizándolas, lo que sí deja entrever es que los hablantes corrientes, aquellos que en lingüística variacionista conforman objetos de estudio (muchas veces sin saber que lo que se investiga es, en realidad, su producción lingüística), están más que dispuestos a compartir su punto de vista acerca de la lengua, pero también que este frecuentemente no coincide con los resultados de las investigaciones hechas por expertos en la lengua. Además, al menos hasta la aparición de los primeros trabajos perceptivos, ambas partes consideran que sus observaciones representan la realidad. A nuestro modo de ver, estas discrepancias ya de por sí representan una razón de peso para el nacimiento de una ciencia que se interese por los datos que puedan ofrecer los no lingüistas.

Uno de los momentos más relevantes para la lingüística popular y la dialectología perceptiva es el creciente interés por las opiniones de los no lingüistas hacia los años 60. En 1966, Hoenigswald hace hincapié en la necesidad de incluirlas en *A Proposal for the Study of Folk-Linguistics* y responde de esta manera a la visión de Bloomfield (Hoenigswald, 1966: 20):

(...) we should be interested not only in (a) what goes on (language), but also in (b) how people react to what goes on (they are persuaded, they are put off, etc.) and in (c) what people say goes on (talk concerning language). It will not do to dismiss these secondary and tertiary modes of conduct merely as sources of error.

Dennis Preston (2003, 2010a), uno de los lingüistas más destacados en esta disciplina, si no el más importante, desarrolla un modelo con el que pretende describir de manera gráfica esta relación entre lo que se dice y lo que se percibe acerca de ello (Figura 1). La inmensa mayoría de las investigaciones realizadas en aquella época se encontraba justamente en la parte superior del triángulo, estudiando la producción lingüística (*a*) y los procesos subyacentes por los que se rige, *a'* (cognitivos, de interacción social, geográficos y otros) (Preston, 1999: xxiii). Posteriormente, sociolingüistas, antropólogos, etnógrafos y psicólogos sociales, entre otros, se percatan de la existencia de conexiones entre lo que se dice y las reacciones que esto suscita (Preston, 1999: xxiv), en este caso, de manera subconsciente (*bn*). Aquí estaríamos ante los estudios de actitudes y creencias, sobre todo cuando se llevan a cabo de manera indirecta como, por ejemplo, mediante *matched-guise technique* (técnica de pares falsos). Pero además de reacciones subconscientes, los hablantes hacen comentarios y expresan sus opiniones de manera directa (*b1*) y es justamente aquí donde entran en juego la lingüística popular y la dialectología perceptiva.

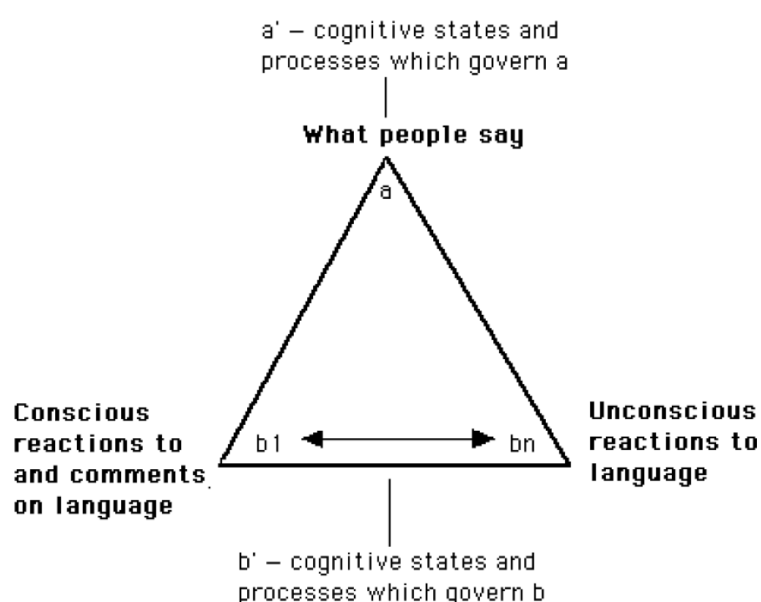


Figura 1. Modelo de producción, observación y procesos cognitivos. Fuente: Niedzielski y Preston (2003); Preston (2010a).

Hoeningwald, sin embargo, no fue el primero en interesarse por las opiniones populares. Preston (1999) considera como pioneros de dialectología perceptiva a Willem Grootaers, Takesi Sibata y Antonius Weijnen. Weijnen (1946) elabora el método que denomina *little-arrow method* (*Pfeilchenmethode*), donde los informantes emplean flechas sobre un mapa con el objetivo de poder indicar aquellos puntos en los que consideran que se habla similar a su propio modo de hablar (Preston, 1999). El primero de estos mapas, reflejando el área de Brabante del Norte en Holanda, fue publicado por Weijen (1946), obteniendo como resultado algunos datos discrepantes entre la visión de los hablantes y las propuestas de los lingüistas. Otro de los autores que se preocupa por una temática muy parecida y que emplea, también, métodos afines es Rensink ([1955] 1999), quién en 1939 lleva a cabo cuestionarios en los que se les pide a los informantes que indiquen áreas donde se habla igual y diferente a cómo hablan ellos con el objetivo de establecer un mapa perceptivo de las zonas dialectales de Holanda.

En el caso de Japón, Sibata ([1959] 1999: 40) lleva a cabo un cuestionario donde se les pide a los hablantes que indiquen si el habla de la aldea en cuestión comparada con el habla de la suya es: 1) no diferente, 2) un poco diferente, 3), bastante diferente, 4) casi incomprensible. Los autores desconocían el método de flechas (Preston, 1999), por lo que desarrollaron el suyo propio, que aunque guarda parecido con este (por el tipo de preguntas que se hacen), refleja los datos de manera diferente. Una vez más, los resultados se recogen en mapas, donde esta vez se delimitan con líneas de distinto grosor las áreas dialectales según cómo las perciben los hablantes. De nuevo, los resultados muestran discrepancias entre la división territorial y dialectal con respecto a la percepción de los hablantes (Sibata ([1959] 1999)¹.

En el caso de la lingüística hispánica, podríamos considerar como la primera aparición de dialectología perceptiva, por ejemplo, la pregunta que se les hace a los hablantes en el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía* (Alvar, 1961) acerca del nombre de la lengua que ellos consideran que hablan (la pregunta específica fue, en este caso, “¿Qué lengua habla usted?”, de modo que se alude a la autopercepción de los propios hablantes no lingüistas).

¹ El mismo estudio se publicó en inglés por Grootaers (1959), uno de los colaboradores del proyecto.

El término *dialectología perceptiva* se emplea por primera vez por Preston en 1981 en su publicación *Perceptual dialectology: Mental maps of United States dialects from a Hawaiian perspective (summary)* (Gooskens et al. 2013). El mismo Preston publica en 1989 la recopilación de algunos de sus trabajos preliminares titulada *Perceptual Dialectology: Nonlinguists' Views of Areal Linguistics* y posteriormente recoge en dos volúmenes titulados *Handbook of Perceptual Dialectology* los trabajos más relevantes para la disciplina (Preston, 1999; Long and Preston, 2002), junto a la introducción, el recorrido histórico y la revisión de métodos de dialectología perceptiva (Cramer, 2016), ahora ya como una disciplina establecida. No cabe duda de que hoy en día se trata de obras de referencia para cualquiera que desee investigar en dialectología perceptiva y no en vano se considera a su autor, Dennis Preston, como padre de la tradición moderna americana en lingüística popular (Cramer, 2016: 3).

En líneas anteriores hemos explicado cuál es el principal interés de la dialectología perceptiva. Recurriendo a palabras de Dennis Preston, resumimos cuál es el objeto de estudio de esta disciplina:

Perceptual dialectology, then, represents the dialectologist's-sociolinguist's-variationist's interest in folk linguistics. What do nonspecialists have to say about variation? Where do they believe it comes from? Where do they believe it exists? What do they believe is its function? (Preston, 1999: xxv).

Dado que las preguntas que se plantean en este tipo de estudios son variadas, la metodología empleada para responderlas también debe serlo. Preston (2010a: 90) ofrece un resumen de cinco enfoques que emplea en su investigación:

- Mapas, generalmente mapas ciegos o con muy poca información, donde los informantes señalan la distribución geolectal de la zona en cuestión según su propia percepción;
- Grado de diferencia, enfoque heredero de Weijnen (1946) o Sibata ([1959] 1999), donde los hablantes evalúan el grado del parecido entre su forma de hablar y el dialecto en cuestión;
- *Correcto y agradable*, donde los informantes evalúan otras regiones dialectales atendiendo a estos dos rasgos (este enfoque guarda relación con el estudio de

actitudes, aunque en este caso se hacen preguntas directas y los informantes no escuchan estímulos auditivos);

- Identificación dialectal, en la que los hablantes deben responder de dónde creen que procede el hablante cuyo discurso escuchan;
- Datos cualitativos, que consiste en una conversación abierta con el informante acerca de las tareas que ha tenido que realizar en el estudio perceptivo y acerca de la variación dialectal.

Analizando el objeto de estudio de la dialectología perceptiva y prestando atención a los métodos de recogida de datos que emplea, se hace evidente su estrecha relación con la sociolingüística cognitiva, en tanto que ambas disciplinas se interesan por la variación de la lengua y, especialmente, su percepción por los no lingüistas y ambas atienden a los procesos cognitivos que rigen esta percepción. De hecho, Geeraerts *et al.* (2010: 10) plantean varias preguntas de investigación para la sociolingüística cognitiva (y, en concreto, en su rama acerca del significado de la variación), reconociendo que es en este punto donde la lingüística cognitiva confluye con la dialectología perceptiva y la psicolingüística:

How do language users perceive lectal differences, and how do they evaluate them attitudinally? What models do they use to categorize linguistic diversity? How does linguistic stereotyping work: how do language users categorize other groups of speakers? What is the role of subjective and objective linguistic distances: is there a correlation between objective linguistic distances, perceived distances, and language attitudes? Are there any cultural models of language diversity: what models of lectal variation, standardization, and language change do people work with? To what extent do attitudinal and perceptual factors have an influence on language change? How do language users acquire lectal competence, how is it stored mentally, and how does it work in language production?

Es precisamente esta intersección de ambas disciplinas (sociolingüística cognitiva y dialectología perceptiva) la que motiva la investigación acerca de las actitudes y creencias de los hablantes en nuestro trabajo.

2.1.2. VARIACIÓN E INVARIACIÓN EN LAS LENGUAS Y SU PERCEPCIÓN

No cabe duda de que las lenguas son de forma inherente sociales y, por tanto, no pueden existir por sí solas ni aisladas (Chambers, 2004: 1; Caravedo, 2014: 20). Ahora bien, la sociedad

es también indudablemente variada, y eso no solo desde el punto de vista de las tradicionales categorías sociales adoptadas por la sociolingüística variacionista, sino también a niveles mucho más reducidos, incluso individuales (de hecho, la sociolingüística moderna incluye cada vez más el factor “informante” como una de sus variables, partiendo de la idea de que ciertos rasgos lingüísticos pueden variar dependiendo del estilo individual de cada hablante). Como consecuencia, es lógico pensar que en una sociedad tan compleja como lo es la nuestra haya variación lingüística y que, además, esté fuertemente relacionada con lo social. De hecho, Chambers (1995: 250) considera que una de las razones de ser de la variación lingüística es el deseo de los seres humanos de establecer y mantener su identidad social. De esta manera, optar por ciertos usos lingüísticos y descartar otros es también una manera de expresar pertenencia a grupo o, precisamente, no pertenencia al mismo. Un ejemplo de esto último podría ser el empleo de la lengua estándar como herramienta para expresar pertenencia a grupos socialmente prestigiosos de la sociedad (Chambers, 1995: 251).

En el siglo XX las escuelas dominantes del estructuralismo y generativismo ponían su interés en lo invariable (Caravedo, 2014: 17). Según Milroy y Milroy (2008: 1), el interés por la variación era hasta hace poco insuficiente, tratando muchas veces los fenómenos variables como accidentales, superfluos y sin importancia, siendo una de las consecuencias de ello que las lenguas se estudiaran frecuentemente en su forma estandarizada. Ahora bien, tampoco podemos obviar el interés por la variación que se consolida en el mismo siglo con el surgimiento de la sociolingüística, los avances en la dialectología tradicional y el empleo de metodología geolingüística, combinando la variación social con la espacial.

El siglo XX, especialmente los años 50, es también época de acuñación de ciertos términos hoy archiconocidos en los estudios lingüísticos, como *diasistema*, *variedad* o *variación diacrónica*, *diatópica*, *diastrática* y *diafásica*. Weinreich (1954: 389-390) introduce el concepto de *variedad* en contraposición al del *dialecto*, y el de *diasistema*, que representaría la combinación de más de un sistema lingüístico (por ejemplo, en caso de hablantes bilingües o bidialectales). Coseriu, siguiendo a Flydal (1952, *apud* Caravedo, 2014: 18), distingue entre la variación diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica de las lenguas (López Serena, 2007: 372; Jansen, 2012: 1-2; Caravedo, 2014: 18). Más adelante, Koch y Osterreicher (1985) adoptan una cuarta dimensión sincrónica: la diferencia entre la oralidad y la escritura, frecuentemente denominada también *diamésica*. Estas dimensiones agrupan la variación

dependiendo de la perspectiva que se toma en cuenta. Así, la variación diacrónica se ocupa de los cambios que sufre la lengua a lo largo del tiempo, la diatópica toma como elemento central la geografía, la diastrática estudia la relación entre la lengua y los factores sociales y la diafásica analiza las diferencias lingüísticas dependiendo del contexto (Berruto, 2010: 227). Además, la variedad de la lengua vista desde la perspectiva de cada una de las dimensiones recibe una designación terminológica. Podemos distinguir entre *dialecto* (variación diatópica), *sociolecto* (variación diastrática) y *registro* o *estilo* (variación diafásica)² (Berruto, 2010). Por último, cabe resaltar que las variedades de la lengua (sean de la dimensión que sean) tampoco son entidades estáticas y discretas, sino que presentan un *continuum*. Claro ejemplo de ello es la variación interna de los dialectos, que varían también a nivel diacrónico, diastrático y diafásico, incluyendo, además, todas las diferencias individuales de cada uno de los hablantes. Con respecto a esto, Berruto (2010: 231) dice lo siguiente:

Finally, it is worth emphasizing that a dialect, as any language or language space, can easily display inner variation across the three synchronic dimensions: diatopia, diastratia and diaphasia. The extreme limit of sociogeographical variation is the single individual, and consequently the minimum sociogeographical variety is the so called idiolect, the language form of a single individual. The extreme limit of variation generally speaking, i. e., including the diaphasic dimension, is the variety spoken by a given single individual in a given actualized situation (for which no specific technical term is currently in use).

De manera gráfica, podríamos representar la variación de la lengua en un momento dado (es decir, desde la perspectiva sincrónica) siguiendo a Berruto (2010: 237) (Figura 2).

² Esta lista no es exhaustiva ni pretende entrar en cuestiones detalladas de cada dimensión, sino ofrecerle al lector una visión general de las tradicionales dimensiones de la variación lingüística.

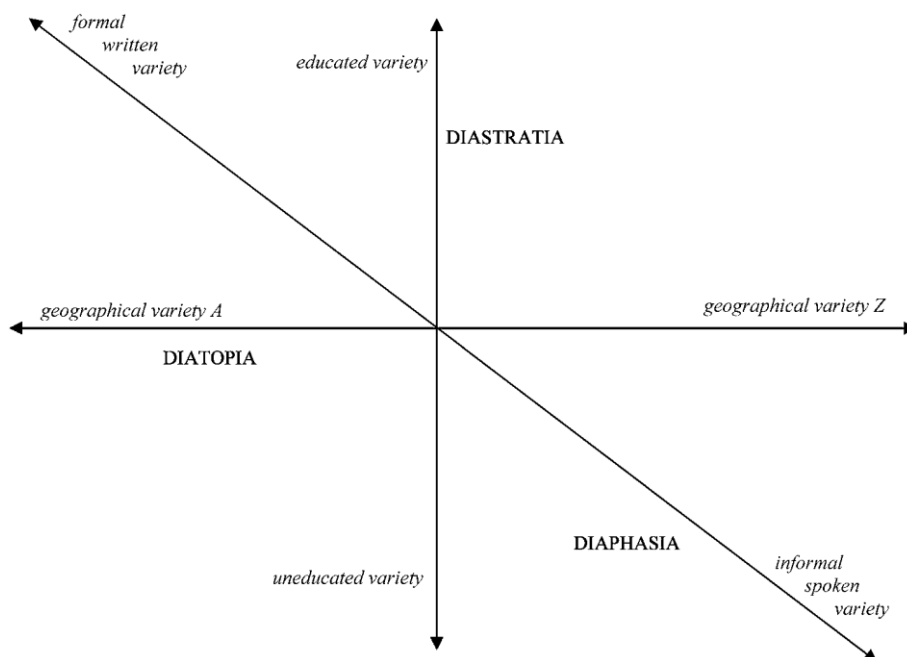


Figura 2. Arquitectura de la lengua como continuum multidimensional (Berruto, 2010: 237).

En esta representación gráfica podemos observar cómo las tres dimensiones sincrónicas se combinan, creando un *continuum*. En los polos altos se sitúan las variedades prestigiosas en su forma culta, adoptadas generalmente por clases altas en situaciones formales. Al contrario, en el polo bajo encontramos variedades informales, generalmente habladas, coloquiales, empleadas frecuentemente por clases bajas y que carecen de prestigio abierto. La lengua estándar se colocaría en los puntos más altos de los ejes diastrático y diafásico (Berruto, 2010: 237).

2.1.2.1. El estándar lingüístico y las consecuencias de la estandarización

En páginas anteriores hemos visto que la variación es inherente a las lenguas y que esta se da en todos los niveles y en varias dimensiones, generando procesos de convergencia entre lenguas y dialectos, pero también su divergencia. En contraposición a estos fenómenos variables, y partiendo generalmente de razones sociales y políticas (más que puramente lingüísticas) nace la necesidad o el deseo de unificación que desemboca en la estandarización de lenguas.

Según Costa (2021: 6), la preocupación por la unificación lingüística nace ya entre la segunda mitad del siglo XVIII y el siglo XIX partiendo del deseo de descontextualizar las lenguas y hacerlas universales, inequívocas y exentas de marcas de afiliación regional, social o religiosa.

La colonización fue otro de los motores para la búsqueda de estos universales lingüísticos, en tanto que los proyectos de colonización incluían la enseñanza de lenguas en territorios de ultramar (Costa, 2021: 6). Por otro lado, Demonte (2003: 1) habla de la aparición de la lengua estándar como consecuencia de la producción textual y la alfabetización en la época del surgimiento de los estados-nación:

La noción de ‘lengua estándar’, y la de ‘norma lingüística’, consustancial con ella, es muy antigua ya; no tanto sin embargo como la vida misma de las lenguas. Aparece, próxima a las naciones-estado y los estados-nación, cuando las sociedades más estructuradas y jerarquizadas empiezan a producir textos, a alfabetizar, a buscar lenguas de relación o lenguas francas, y no se limitan a usar su lengua sólo para comunicarse oralmente.

En todo caso, vemos que la estandarización de lenguas tiene como su principal objetivo la unificación y mantenimiento de lenguas. Para Haugen (1972, *apud* Amorós, 2008: 126), el principal objetivo de la estandarización es “la uniformidad, la consecución de la máxima eficiencia funcional con la mínima variación formal. Se busca una homogeneización ficticia, idealizada, contraria a la evolución natural de las lenguas y al uso que hacen de estas las diversas comunidades lingüísticas” (Amorós, 2008: 126). Para Milroy (2001: 531), la única definición de estandarización exenta de ideologías es aquella en la que este proceso conlleva la imposición de uniformidad e invariación lingüística. Milroy (2001), sin embargo, considera que la estandarización es un continuo proceso fuertemente relacionado con el concepto del prestigio y cuya finalidad más inmediata es económica, comercial y política, y no literaria.

Por último, cabe destacar que el interés por estandarizar una lengua puede ser muy diferente dependiendo de la situación en la que esta se encuentra. Demonte (2003: 2) diferencia entre la estandarización de lenguas minoritarias, dominadas y no escritas, frente a la estandarización de “lenguas históricas poderosas, resultado de Estados Universales como son los imperios”. Podríamos asumir que, en el caso de las segundas, la principal motivación no es tanto lingüística como política (por ejemplo, relacionada con procesos de colonización), mientras que las primeras necesitan normalizar y estandarizar la lengua para su conservación.

2.1.2.2. La delimitación del concepto de “lengua estándar”

A pesar de que el proceso de estandarización busca unificar la lengua y elevarla a una categoría inequívoca, la definición del propio término de lengua estándar presenta ambigüedades, más aún si tenemos en cuenta que no todas las lenguas necesariamente entienden el estándar de la misma manera. Con respecto a esto, Demonte (2003: 2) destaca que en contraposición a lenguas y dialectos (caracterizables desde el punto de vista lingüístico), la noción de la lengua estándar es subjetiva y social. A pesar de ello, para un estudio perceptivo y actitudinal es imprescindible delimitar en la medida de lo posible lo que este término conlleva.

Dubois *et al.* (1973: 440-441) entienden la lengua o la variedad estándar como una forma lingüística comúnmente establecida y empleada, superpuesta a los dialectos locales y sociales, considerada el mejor medio de comunicación y que impone una forma única a todas las formas dialectales. Es, generalmente, escrita y difundida por la escolarización y los medios de comunicación.

Ahora bien, las lenguas no se estandarizan de manera independiente ni lo hacen por sí solas. Tampoco es un deseo que surge de manera colectiva entre todos los hablantes. Al contrario, es reciente en comparación con la evolución de las lenguas, relativamente inusual (en el sentido de que todos hablan alguna lengua, pero solo pocos emplean el estándar) y es una forma lingüística impuesta por grupos urbanos con poder social (Penny, 2000).

De la definición anterior podemos extraer que el estándar se relaciona a su vez con el prestigio social y lingüístico. Para Berruto (2010: 226), la diferencia entre el estándar y los dialectos regionales reside en que el primero goza del prestigio abierto mientras que los segundos, no. Milroy (2001) también relaciona el estándar y el prestigio social, aunque recalca que estos dos términos no deberían verse de manera conjunta ni mucho menos considerarse intercambiables. Por su parte, Lewandowski (1982: 201, *apud* Demonte, 2005: 18) considera que el estándar favorece el ascenso social.

Además del carácter urbano, se puede añadir a la definición del estándar la noción del arraigo. Amorós (2008: 162) menciona que “ya los lingüistas praguenses otorgaron una gran importancia al carácter sociohistórico del estándar, forjado por la tradición idiomática de un pueblo que lo convierte así en patrimonio cultural”.

Ahora bien, es importante destacar el carácter abstracto del estándar. Para Demonte (2003: 4), el estándar es más bien abstracto, subjetivo y social, definido por ausencia de ciertos rasgos más que por su presencia. Demonte (2003: 3) considera que

(...) el estándar es, además de la supravariante de prestigio, el conjunto “borroso” de rasgos y procesos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos que se describirían en parte en algunas gramáticas normativas, en las lenguas que las formulan. Así las cosas, los rasgos y procesos de una variedad estándar no configuran un sistema, un todo exhaustivo y homogéneo, sino que surgen por contraste y debilitación de los rasgos y procesos considerados regionales, rurales, marginales, anormales, inapropiados, incorrectos, entre otras denominaciones posibles.

Es importante remarcar que, aunque el objetivo de la estandarización es la de unificar la lengua y reducir en la medida de lo posible las marcas sociales y regionales en esta, la variedad estándar no se puede considerar neutra. Convenimos con Amorós (2008: 166) en que se trata de una variedad que en realidad está muy marcada.

De todo lo dicho se desprende que sería más conveniente caracterizar el estándar como una variedad no neutra –todo lo contrario– muy marcada en el plano diastrático y diafásico, cuya presencia influye sobremedida en la configuración de los tratados gramaticales que acometen la descripción de las lenguas. La alta estimación de que gozan estas particulares variedades tiene que ver con su empleo por parte de personas de nivel sociocultural elevado en ámbitos formales. (Amorós, 2008: 166)

En cuanto a los motores de difusión del estándar, uno de los más importantes es, sin lugar a dudas, la escolarización (Milroy, 2001; Amorós, 2008), aunque también lo son los medios de comunicación, las autoridades lingüísticas (por ejemplo, academias) y, en general, los hablantes que podrían considerarse transmisores de prestigio, término que definiremos en los siguientes apartados. Es en este punto donde más visible se hace la relación entre el estándar y el prestigio, en tanto que emplear la lengua estándar se asocia con ámbitos formales, las clases instruidas, pero también con cuestiones más actitudinales, como atribuirle al estándar las cualidades como pureza, sonoridad o claridad, de manera que las actitudes positivas hacia el estándar son imprescindibles para su surgimiento y mantenimiento (Amorós, 2008: 165).

2.1.2.3. La ideología de la lengua estándar

En primer lugar, debemos reconocer que la estandarización de idiomas no es una cuestión universal. De hecho, este proceso solamente existe en aquellas sociedades que viven inmersas dentro de la ideología de la lengua estándar, es decir, reconocen que su lengua sí existe en una forma estandarizada (Milroy, 2001). Aunque pueda parecer extraño, sobre todo teniendo en cuenta que el español (junto con otros grandes idiomas) pertenece a esta ideología, existen comunidades de hablantes que no comparten esta preocupación por crear un estándar ni tampoco tienen claramente definidos los límites de su lengua, entendiéndola de manera mucho más dinámica (un ejemplo de ello podrían ser las lenguas austronesias) (Milroy, 2001).

Como suele ocurrir con las ideologías en general, su aceptación conlleva inevitablemente ciertas consecuencias. Si aceptamos la existencia de una variedad estándar, aceptamos también cierta jerarquización de todas las variedades presentes en la lengua, dado que el estándar se superpone a lo regional, social o estilísticamente marcado. Aceptamos, también, que ciertos fenómenos no forman parte de esta variedad superpuesta.

Por un lado, hemos visto que el estándar guarda una fuerte relación con el prestigio. Desde esta perspectiva, las variedades y usos lingüísticos no estándares no serán portadores del prestigio abierto y, como consecuencia, caerán en la estigmatización (Milroy y Milroy, 2017). Por otro lado, la aceptación de una forma estándar conlleva también a la aceptación de que ciertos usos lingüísticos son correctos en oposición a otros que no los son. Según Milroy (2001: 537), los hablantes que aceptan la existencia de la lengua estándar también consideran que la lengua es una entidad abstracta que no les pertenece a los hablantes; existe fuera de ellos y la lengua o variedad que adquieren desde la infancia es imperfecta y portadora de incorrecciones. Solamente mediante la escolarización se puede aprender a hablar “bien” y para hacerlo es necesario recurrir a gramáticas y a las autoridades lingüísticas para distinguir lo correcto de lo incorrecto (Milroy, 2001: 537). Por último, hay que comentar que los hablantes generalmente consideran que todos tienen la posibilidad de acceder a la forma “correcta” de la lengua (mediante el aprendizaje) y que aquellos que emplean la lengua “erróneamente” lo hacen por decisión propia o por falta de interés (Milroy, 2001: 537). Dicho de otro modo, la aceptación de la existencia del estándar tiene consecuencias ideológicas y actitudinales, en tanto que crea no solo desigualdad entre los hablantes a nivel social, sino

que, además, suelen emplearse términos supuestamente lingüísticos para describir aquello que es eminentemente extralingüístico. Claro ejemplo de ello es el afán de muchos hablantes de corregir a los demás recurriendo a autoridades como la Real Academia Española, considerando que, si un uso lingüístico no está recogido en las obras de referencia, es porque es incorrecto y al revés, ignorando los criterios lexicográficos por los que se rige la Academia en sus diccionarios.

Por otro lado, para Demonte (2003: 5), la estandarización es “en bastante medida imprescindible para garantizar la unidad y la vida de una lengua” lo que la hace parecida a la globalización. Para Demonte (2003: 5), la estandarización no se puede ni aceptar ciegamente (actitud contraria a la variación natural de las lenguas) ni podemos negarla categóricamente (en cuyo caso la suerte de los hablantes de ciertos dialectos dependería de la suerte de su élite en sí).

De manera resumida, es imprescindible aceptar que el proceso de estandarización tiene consecuencias. Quizás el enfoque más sensato sea el del equilibrio y la concienciación. De esta manera, coincidimos con Amorós (2008: 130):

El estándar se potencia por el prestigio social y las ventajas económicas que su empleo lleva aparejado. Desatender la importancia que le otorga la sociedad misma es también caer en un flagrante error, que puede conducir a la misma desigualdad y vulnerabilidad que se pretende erradicar. Este hecho no exime, sin embargo, de la necesidad de mostrar en el aula y en el material pedagógico las ventajas de la variación lingüística en todos sus ámbitos, y concienciar a los alumnos de que la lengua no es una realidad uniforme, sobre todo en lo que atañe a la práctica oral.

2.1.2.4. La norma lingüística

A la hora de hablar acerca del estándar lingüístico nos topamos frecuentemente con el concepto de “norma”. La pregunta que nos puede surgir es la siguiente: ¿Son el estándar y la norma términos intercambiables?

Desde la perspectiva coseriana, podríamos definir la norma como una serie de reglas aceptadas por los hablantes. De hecho, Labov (1972: 120-121) considera que la participación en una serie de normas lingüísticas compartidas por parte de los hablantes es característica

definitoria de una comunidad de habla. Definida así, la norma no es intrínsecamente prescriptiva ni contrapone lo correcto a lo incorrecto, sino que simplemente separa lo comúnmente aceptado de aquello que resulta extraño. En esta línea, Barahona Novoa (2007: 129) resalta que los seres humanos sienten necesidad de pertenecer a comunidades para crear redes de convivencia y la norma es precisamente “el conjunto de usos que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística”.

Pero la norma, al menos la relacionada con el estándar, sí suele incluir juicios de corrección o suele ser considerada como el modelo de buen uso. Por ejemplo, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.) definen en el Diccionario Panhispánico de Dudas, la norma de la siguiente manera:

La norma no es sino el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso. Si no existiera ese conjunto de preferencias comunes, y cada hablante emplease sistemáticamente opciones particulares, la comunicación se haría difícil y, en último extremo, imposible. La norma surge, pues, del uso comúnmente aceptado y se impone a él, no por decisión o capricho de ninguna autoridad lingüística, sino porque asegura la existencia de un código compartido que preserva la eficacia de la lengua como instrumento de comunicación.

En esta definición ya aparece la norma como una serie de usos lingüísticos modélicos, de manera muy parecida a como lo hace el estándar. La diferencia reside en que el estándar es un modelo de lengua que surge desde arriba y se impone a toda variación, mientras que la norma entendida así es el resultado de un consenso implícito entre los hablantes. Siguiendo este modelo, Hudson (2010) considera que la norma lingüística es también prescriptiva; es una serie de reglas acerca de cómo las cosas deben ser y cuya función es, en realidad, unificar el comportamiento y hacerlo previsible.

En la definición de la norma confluyen, entonces, diferentes características: es una serie de reglas establecidas por los propios hablantes de manera consensuada y que deben respetarse (por lo que es prescriptiva), representa un modelo de buen uso de la lengua, y divide el uso aceptable del que no lo es. Además, algunos autores consideran que la norma, sobre todo en su forma culta, es también portadora de prestigio lingüístico y aparece fijada en obras de referencia. En esta línea, Andi6n Herrero (2008: 18) define la norma así:

Conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. En niveles cultos sólo un grupo selecto de sus hablantes –los que representan el nivel diastrático alto– representan la norma de manera modélica y ejemplar, y se les reconoce por el resto de hablantes mayor autoridad para hacer adaptaciones de uso, que aparecen marcadas por el prestigio de quienes la usan. La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías...), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos...), medios (de difusión, administración, escuela y afines). Ciertamente, también los usos no correctos pueden, por “derecho consuetudinario”, hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de “correctos”.

La norma así entendida sería, entonces, una realización concreta del estándar, que Andión Herrero (2008: 14) define como una realidad más general y abstracta:

Modelo lingüístico que cumple determinados requisitos: reunir las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición... Los 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).

Esta concepción de norma como una forma más concreta del estándar aparece en realidad ya en Pascual y Prieto (1998: §2.8, *apud* Demonte, 2003), quienes consideran que la norma es “el estándar de un modo particular”. Por otro lado, Borrego Nieto (2001) establece distinción entre “la norma ideal de referencia (el *estándar* en su estado más puro)”, y la “norma ideal de corrección” (aquella en la que aparecerían rasgos no compartidos por todos los hablantes que participan del estándar, pero que sin embargo no son considerados desviaciones, sino simplemente marcas de procedencia regional).

Como vemos, definir la norma y separarla del estándar (o, por lo contrario, hacerla equivalente a este) no son cuestiones exentas de ambigüedad. Lo que sí podemos concluir es que el estándar es concebido como una variedad abstracta, impuesta por autoridades lingüísticas y propia del discurso escrito; es un ideal al que deben aspirar los hablantes si quieren “hablar bien”. La norma, sin embargo, es una realización concreta, es el conjunto de rasgos

considerados correctos, adecuados y “normales” por los propios hablantes, impuesta principalmente por clases altas y, en todo caso, más flexible que el estándar.

2.1.2.5. El estándar y la norma en español y en otras lenguas

A pesar de que el estándar y la norma buscan la máxima uniformidad, hay que reconocer que estos conceptos no se entienden de la misma manera en todas las lenguas ni el proceso de estandarización y codificación en los distintos idiomas es el mismo (de hecho, todo lo contrario). En un estudio actitudinal donde los sujetos evalúan las variedades del español, pero cuya lengua es distinta, es imprescindible tener en cuenta en todo momento que la noción del estándar que manejan los informantes puede influir en su percepción de la variación lingüística en general.

Para Demonte (2003: 5), aunque las variedades estándar cumplen, a grandes rasgos, los mismos principios, presentan también diferencias: pueden ser monorregionales o plurirregionales, pueden ser resultado de procesos más o menos conscientes, difieren dependiendo del grado en el que se alejan de las variedades regionales y sociales de la lengua o dependiendo de la variedad escogida como base (si es el caso), pueden estar o no controladas desde instituciones, etc.

Corbeil (1983) diferencia cuatro principios de regulación lingüística: de convergencia, de dominancia, de persistencia y de coherencia. El principio de convergencia se basa en que todos los grupos favorecen la misma variedad; el de dominancia consiste en que la variedad predominante es aquella que emplean los grupos que controlan las instituciones; según el principio de persistencia se mantiene la misma variedad que fue favorecida en épocas anteriores (a pesar de su variación diacrónica); y, por último, el principio de coherencia consiste en la existencia de una serie de elementos lingüísticos unificadores que forma un sistema constitutivo y regulador por encima de la variación.

Por otro lado, la estandarización puede ser exonormativa o endonormativa dependiendo de si la norma impuesta es propia del país en cuestión o precede de otro país o países, o puede ser policéntrica o monocéntrica, dependiendo de si existe una sola serie de reglas o existen varias series dentro de la misma lengua (Stewart, 1968).

En el caso de español, podemos hablar de un estándar que fue, en sus orígenes, monocéntrico y exonormativo para los países de América Latina (Moreno Fernández, 2000), pero también para Andalucía y Canarias. La norma en la que se basaba la estandarización del idioma era la de España y, en concreto, Castilla, y si en ocasiones no coincidía con los usos más prototípicamente hispanoamericanos, andaluces o canarios, estas diferencias se reducían a notas de carácter descriptivo, situación que no cambiaría hasta la segunda mitad del siglo XX (Čermák, 2012). Sin entrar en cuestiones históricas de la estandarización del español, parece acertado decir que desde hace varios siglos la Real Academia Española, y posteriormente también la Asociación de Academias de la Lengua Española, monopolizan lo normativo, estableciendo diferencia entre lo correcto y lo incorrecto (Moreno Fernández, 2000: 70), al menos en sus obras prescriptivas. Tampoco cabe duda de que la Real Academia empezó con intereses claramente prescriptivos (y podemos añadir que fue así en época cuando la única norma era la castellana), lo que se ve reflejado en su lema “Limpia, fija y da esplendor”.

Hoy en día, sin embargo, la RAE y la ASALE reconocen la pluralidad de norma, como se refleja en la *Nueva gramática de la lengua española*, en cuyo prólogo las Academias reconocen que la norma española es policéntrica (RAE y ASALE, 2009: xlii).

No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua. Tiene, por el contrario, más sentido describir pormenorizadamente las numerosas estructuras que son compartidas por la mayor parte de los hispanohablantes, precisando su forma, su significado y su estimación social, y mostrar separadas las opciones particulares que pueden proceder de alguna variante, sea del español americano o del europeo. Cuando estas opciones resultan comunes, y hasta ejemplares, en áreas lingüísticas específicas, deben ser descritas como tales. Obrar de este modo no solo no pone en peligro la unidad del español, sino que contribuye más bien a fortalecerla, y ayuda a comprender su distribución geográfica de forma más cabal. (RAE y ASALE, 2009: xlii)

La cita anterior deja entrever que la labor de la RAE y la ASALE deja de ser puramente prescriptiva, introduciendo la descripción como factor inevitable si se quiere establecer una norma que respete el español en toda su diversidad (culta), y en todo caso abandona el monocentrismo basado en el español de Castilla.

Siguiendo los criterios de Corbeil (1983), el estándar del español sigue hoy en día el principio de coherencia. Es, además, endonormativo, de manera que ya no se impone una norma externa (castellana) a todos los países americanos (y tampoco a Andalucía y Canarias). Por último, con respecto al carácter poli- o monocéntrico del español, Moreno Fernández (2000: 78) considera que “estamos ante un caso de «estandarización monocéntrica» (norma académica única) construida sobre una realidad plurinormativa (norma culta policéntrica)”. Dicho de otro modo, el estándar en español es único, todos los hablantes se rigen por las mismas normas, pero estas se adaptan a los criterios locales. Este sería un caso ejemplar de cómo la norma puede ser “el estándar de un modo particular” Pascual y Prieto (1998: §2.8).

Ahora bien, la concepción del estándar y la norma en español y en otras lenguas no es, ni mucho menos, la misma. La situación sociohistórica y demográfica de cada lengua es diferente y su proceso de codificación y estandarización también puede serlo. Si comparamos el español con otras grandes lenguas como el inglés, francés o italiano, nos percatamos de notables diferencias. En caso de inglés, lo que se puede considerar estándar en Gran Bretaña (la llamada *Received Pronunciation*) no constituye el estándar en EE. UU., por ejemplo (Demonte, 2003). En el caso del italiano, la estandarización fue impuesta desde una variedad concreta, el dialecto florentino culto, que en los momentos de estandarización era eminentemente escrito (Demonte, 2003). En el caso del francés, el estándar parece más rígido que en español, dándole más importancia a un núcleo léxico, gramatical y fonético antepuesto a la diferenciación regional (Demonte, 2003).

Por otro lado, es lógico pensar que el proceso de estandarización de distintas lenguas sea diferente, sobre todo si su alcance territorial es marcadamente desigual. Es así en caso de eslovaco, checo, polaco, rumano, búlgaro y húngaro, lenguas maternas de los informantes de este estudio, que frente al español, inglés o francés (entre otros) gozan del estatus oficial en un solo país. Podemos poner como ejemplo el caso del checo (no muy alejado del eslovaco, por ejemplo). Lo que en checo se denomina la lengua estándar culta es un concepto muy diferente a lo que se entiende por estándar en español. El checo estándar culto (la traducción más cercana en español del término “*spisovný jazyk*”) es un constructo artificial basado en el dialecto de Moravia, pero que hoy en día no se corresponde con ninguna variante hablada en el territorio checo (Čermák, 2013). Sin embargo, este estándar culto es, sobre todo morfológicamente, sustancialmente diferente a lo que se habla en la mayor parte del

territorio y que podría traducirse como “checo general o común” (Čermák, 2013). Dicho de otro modo, la variedad comúnmente empleada en la comunicación cotidiana no es la lengua estándar culta, sino el mencionado checo común que frecuentemente es considerado como una especie de interdialecto. Esta variedad “común” es empleada en todo el territorio de Bohemia y en la parte occidental de Moravia, mientras que en las restantes zonas de Moravia y en Silesia se han conservado las variantes regionales (Čermák, 2013). La situación que acabamos de describir es completamente diferente al carácter plurinormativo del español, y en el que la lengua estándar no se ve relegada únicamente a interacción altamente formalizada.

Como vemos, el concepto de estándar y la norma culta difiere marcadamente de una lengua a otra. Sospechamos que estas divergencias pueden llevar también a diferencias en la construcción de identidad, conciencia y percepción lingüística de los hablantes. De este modo, no es lo mismo ser hablante de una lengua pluricéntrica que monocéntrica: la percepción de lo correcto e incorrecto, estándar frente al subestándar, puede ser marcadamente diferente en cada lengua. En un estudio actitudinal del español por parte de estudiantes de otras lenguas (que no comparten la extensión geográfica del español), debemos tener en cuenta que su percepción puede ser influida precisamente por el concepto del estándar con el que operan. Indudablemente los factores que intervienen en la configuración de la conciencia lingüística van mucho más allá de las diferencias en la codificación y estandarización del idioma, pero conviene tener en cuenta su papel en esta.

2.1.3. PERCEPCIÓN DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

En el epígrafe anterior hemos visto la relación entre los elementos variables e invariables de la lengua, pero también que estos elementos son evaluados y categorizados por los hablantes o por las instituciones en relación a factores lingüísticos y extralingüísticos (especialmente los sociales). Por un lado, esta valoración da lugar al establecimiento del estándar y la norma (para codificar la lengua es imprescindible decidir qué rasgos serán considerados estándares y normativos y cuáles no, y esta decisión se basa necesariamente en la evaluación –sea afectiva o cognitiva– que estos reciben por parte de hablantes e instituciones). Por otro lado, la valoración de lenguas, variedades o usos lingüísticos (de manera positiva o negativa) conduce

a creación de estereotipos, prototipos, prestigio, estigma, etc., conceptos clave en el área del estudio de actitudes y creencias lingüísticas.

Para que exista posibilidad de valorar la lengua y sus rasgos, es imprescindible poder percibirlos. Es decir, en primer lugar, debemos tener en cuenta que existe una serie de procesos cognitivos que le permiten al hablante reconocer tanto los elementos variables como los invariables de la lengua (Caravedo, 2014). Para Moreno Fernández (2012: 90), “el proceso cognitivo implicado en la variación sociolingüística supone la capacidad de percibir las pautas generales en los usos lingüísticos de una comunidad de habla y de responder a ellas”. En definitiva, la sociolingüística cognitiva parte del hecho de que los hablantes perciben los fenómenos lingüísticos, los categorizan y los relacionan con determinados factores (sociales, estilísticos, lingüísticos, geográficos...) poniendo en marcha ciertos procesos cognitivos y pudiendo generar una serie de respuestas (observables) ante estos fenómenos.

Caravedo (2014) distingue tres mecanismos de cognición lingüística: *captación*, *fijación* y *reproducción*. De manera resumida, este proceso consiste en que el individuo, en primer lugar, recibe cierta cantidad de estímulos lingüísticos y percibe sus rasgos (es decir, se pone en marcha el proceso de *percepción*), que pueden ir más allá de la mera relación entre significado y forma. Según Caravedo (2014: 76), “la percepción es el mecanismo cognitivo básico para acercarse al conocimiento de una lengua”. Mediante esta, el hablante recibe *input* lingüístico y percibe sus rasgos, tanto los variables como los invariables. En este punto es imprescindible recordar dos cuestiones importantes: 1) la percepción es requisito indispensable de la valoración (Caravedo, 2014: 95), de modo que solo podemos valorar aquello que hemos percibido; y 2) solo se puede saber que un elemento varía si se ha entrado en contacto con diferentes realizaciones de una misma forma. Por ejemplo, si un hablante nunca ha entrado en contacto (directo o indirecto) con la realización rehilada de la palatal central o lateral (pronunciación típica de algunas zonas de la América austral), ni ninguna otra pronunciación distinta de la palatal central (asumiendo que vive en una zona yeísta y desconoce la variante lateral), nunca sabría que se trata de un elemento variable.

Mediante mecanismos de *atención*, el hablante se fija en ciertos rasgos de lo percibido (que inevitablemente puede ser solo una selección de todo lo percibido) (Caravedo, 2014). Podríamos encontrar un proceso equivalente o parecido en Preston (2013): *noticing*. Como

bien indica Caravedo (2014), los hablantes, una vez superada la fase de adquisición de lengua, no prestan atención indiscriminada a todos los elementos lingüísticos, sino solamente a aquellos que consideran salientes, es decir, aquellos que pueden ser de alguna manera especiales y marcadores de clases sociales, lugares geográficos, etc. En otras palabras, podríamos decir que solo se presta atención a usos que podrían ser portadores de implicaciones diafásicas, diastráticas, diatópicas, diacrónicas, o incluso idiosincrásicas, puesto que aquellos elementos que no son portadores de estas implicaciones pasan a un plano automatizado. Por ejemplo, si un hablante emite el enunciado “hace sol”, es muy probable que otro hablante nativo no le preste atención al hecho de que la “h” sea muda (mientras que, dependiendo del estado de su aprendizaje, un extranjero sí podría fijarse en ello), pero sí puede prestarle atención a si el interlocutor distingue o sesea, si pronuncia la “l” como velarizada, etc., puesto que estos rasgos sí admiten variación y esta conlleva una serie de implicaciones.

Una vez percibido y notificado el elemento en cuestión, entra en juego la *fijación*. Para Caravedo (2014), la fijación supone la memoria, de manera que solo lo memorizado puede ser posteriormente relacionado con otros elementos (previamente memorizados) o reproducido. En este punto del proceso cognitivo se podrían localizar los términos de *classifying* e *imbuing* de Preston (2013). Es decir, el hablante memoriza el *input*, lo clasifica (*classifying*), y lo relaciona con otros elementos previamente memorizados y clasificados (*imbuing*), creando así lo que Preston (2013) denomina *language regard*. Según Preston (2018: 3), podríamos definirlo de la siguiente manera:

At a most basic level, language regard refers to both the individual beliefs about and affective responses to language details at any level and from any source. It also refers to the organized structure of such beliefs and responses from cognitive, sociolinguistic, and anthropological points of view.

Debemos reconocer que estos *regards* no aparecen únicamente poniendo en práctica la clasificación y relación con otros elementos, sino que vienen relacionados con ciertos hechos cognitivos e influidos por un sistema de creencias o *cultural belief system* (Preston, 2013: 95). Dicho de otro modo, un hablante puede relacionar la realización ceceante de la “s” con el origen andaluz (es decir, ha clasificado y relacionado un elemento fonético con una zona

geográfica), pero solo en consecuencia a un sistema de creencias cultural que relacionaría lo andaluz con una serie de elementos socioeconómicos no prestigiosos (por ejemplo, bajo nivel de estudios, origen rural, etc.) le atribuye el estigma lingüístico (*regard*).

Por último, se ponen en marcha los mecanismos de *reproducción*. Se trata de la última fase, resultado de la captación y la fijación, y que representa el *output* del hablante. Es importante destacar que no todo el *input* se reproduce (Caravedo, 2014). Es decir, no todo lo que se percibe se memoriza, y no todo lo que se memoriza se tiene que reproducir, pero eso no es signo de que no se haya percibido y que no haya creencias acerca de ello. Es en este punto donde cobran un gran interés los estudios de actitudes y creencias lingüísticas, ya que especialmente mediante la técnica de pares falsos (que definiremos en apartados que siguen) es posible acceder a creencias subconscientes o aquellas que no se pueden estudiar a partir de la producción (a veces resultado de una valoración negativa de ciertos fenómenos: quien valora negativamente el *ceceo*, podría tender a no reproducirlo). Este enfoque se opone en cierta manera a la tradición laboviana, centrada más en la producción y su relación con las categorías socioeconómicas.

En resumidas cuentas, podemos decir que la valoración de fenómenos lingüísticos es un proceso cognitivo muy complejo, que a grandes rasgos pone en relación los fenómenos percibidos con su correspondiente evaluación. Como dice Preston (2013: 93), no todas las creencias lingüísticas son necesariamente evaluativas, de modo que conviene hablar de lo percibido y los conceptos creados alrededor de ello, más que de actitudes (que generalmente sí implican evaluación). Para Moreno Fernández (2017: 4), la dialectología perceptiva “diferencia con claridad entre la percepción como respuesta a un estímulo externo, en forma de *percepto*, y la concepción como resultado de un proceso cognitivo interno que da lugar a un *concepto*”.

Es imprescindible reconocer que la adquisición de primera lengua, el aprendizaje de lengua extranjera y la adquisición de lengua segunda son procesos muy diferentes a nivel cognitivo. Los mecanismos descritos aquí se aplican, en principio, a hablantes nativos y en relación con la adquisición de su lengua, el aprendizaje de esta en entorno escolar y su puesta en práctica en comunicación con otros hablantes (generalmente nativos). Dado que el presente trabajo toma como muestra únicamente a hablantes no nativos, en apartados siguientes definiremos

estos procesos aplicados a lenguas extranjeras. Posteriormente, mediante el análisis de datos, intentaremos averiguar cómo (o si) se generan perceptos y conceptos en caso de informantes extranjeros y qué posibles diferencias pueden presentar con respecto a hablantes nativos.

2.1.3.1. La conciencia lingüística

Si anteriormente hemos dicho que la percepción es el prerrequisito de la valoración, debemos añadir que la percepción en sí no es suficiente. El mero hecho de percibir un rasgo no conlleva por sí solo el proceso de clasificarlo, relacionarlo con fenómenos extralingüísticos, o generar actitudes y creencias hacia este rasgo. Para que estas puedan desarrollarse, el individuo tiene que ser consciente de las implicaciones lingüísticas y sociales de este y, por tanto, tener cierto conocimiento de la lengua y la sociedad que lo rodea. De hecho, para Moreno Fernández (2009: 5), “las actitudes lingüísticas son parte integrante y consecuencia de la conciencia lingüística”. Dicho de otro modo, un hablante difícilmente podría evaluar negativa o positivamente un rasgo que percibe como constante (no es consciente de su variación) y sin conocer (al menos en parte) sus implicaciones diafásicas, diastráticas o diatópicas (ya sea por experiencia propia o por ser un saber transmitido por otros). López Morales (2004: 257) se refiere a estos dos conocimientos como *inventario* (tener conocimiento de variantes lingüísticas en cuestión) y *saber* (tener conocimiento de las implicaciones sociolingüísticas de esas variantes).

La conciencia lingüística es un concepto muy amplio y complejo a nivel cognitivo y que, sin embargo, en pocas ocasiones se define en obras lingüísticas. Preston (2010) reconoce esta complejidad, proponiendo una taxonomía constituida por cuatro modos de la conciencia lingüística y que representan un *continuum*:

- *Disponibilidad*: Algunos hechos lingüísticos son más disponibles para hablantes no instruidos que otros. Se distinguen cuatro grados de disponibilidad.
 - o *No disponible*: algunos elementos pueden ser difícilmente accesibles a los no lingüistas, por lo que no formarán parte de su conciencia lingüística³. Ejemplo

³ Suponemos aquí que el hecho de que un saber sea inaccesible para los hablantes no necesariamente quiere decir que no lo puedan percibir. Como ejemplo podríamos poner los distintos tonos en chino. Es posible que un hablante que desconoce el idioma perciba los tonos, pero no por ello sabrá definirlos lingüísticamente y mucho menos conocerá su contexto social.

de ello pueden ser cuestiones muy específicas de la sintaxis o fonología, con su correspondiente terminología.

- *Disponible*: algunos elementos pueden ser disponibles (especialmente si se da explicación por parte de un lingüista), pero no por ello constituir un tema de conversación para los no lingüistas.
 - *Sugestible*: aquí entrarían aquellas cuestiones que no requieren de explicación previa, que son fácilmente accesibles para los hablantes, pero que no suelen comentarse, a no ser que se evoquen.
 - *Común*: en esta última categoría entrarían todas aquellas cuestiones que los no lingüistas comentan con frecuencia. En el mundo hispánico, un ejemplo de ello podría ser el debate acerca de la validez, corrección y claridad de las diferentes variedades geográficas.
- *Precisión*: a pesar de que los hablantes puedan opinar sobre los hechos lingüísticos, sus conocimientos pueden ser científicamente precisos o no.
 - *Detalle*: otra de las cuestiones que debemos tener en cuenta es el nivel de detalle de la conciencia lingüística. Se puede tener un conocimiento general acerca de algunos fenómenos, mientras que sobre otros se pueden tener nociones muy específicas.
 - *Control*: por último, los hablantes pueden tener distintos grados de capacidad para reproducir los fenómenos o las variedades de los que tienen conciencia.

Además, estas dimensiones se entrelazan. Un ejemplo de ello sería cuando escuchamos comentarios acerca de ciertas variedades tan típicos como que “los andaluces se comen las letras” o que “hablan mal”. Son cuestiones sin duda disponibles que además se convierten en temas comunes, pero no por ello los que emiten estos enunciados operan con criterios científicamente precisos (puesto que ni es posible comerse las letras, ni es cierto que desde el punto de vista lingüístico la variedad andaluza sea incorrecta). Son, además, descripciones genéricas (“comerse las letras” no alude a fenómenos específicos, sino a un rasgo global: el debilitamiento o la elisión de ciertas consonantes en ciertas posiciones) y lo más probable es que no todos quienes emiten estos juicios sepan imitar la variedad andaluza.

Ahora bien, ser consciente de la variación no es suficiente para generar actitudes de carácter sociolingüístico (como, por ejemplo, prestigio y estigma). Para ello, es imprescindible ser consciente de las implicaciones sociales de las distintas variantes. De la combinación de la

conciencia social y lingüística surge, entonces, el término de *conciencia sociolingüística* (Moreno Fernández, 1998; García Marcos, 1999; López Morales, 2004;). Para García Marcos (1999: 147-148)

la conciencia sociolingüística hace referencia al saber que los hablantes tienen, tanto de la estratificación social de las variantes, variedades y/o lenguas que pueden integrar el repertorio verbal de una comunidad, como de los parámetros valorativos que se les adjudican.

La conciencia sociolingüística es justamente la que permite creación de actitudes y creencias y la que pone en relación la lengua con la sociedad. Para ello, los hablantes tienen que ser capaces de conocer la comunidad de habla a la que pertenecen, concebirse como integrantes de esta y conocer sus normas implícitas. Derivada de la conciencia (socio)lingüística, la capacidad de elegir entre unos usos u otros parte del hecho de que los hablantes conocen las preferencias de su comunidad de habla, dependiendo de las circunstancias (Moreno Fernández, 1998: 181). Además, las actitudes que se generan pueden relacionarse tanto con el propio entorno lingüístico del hablante como con variedades y lenguas diferentes de la suya (Moreno Fernández, 1998: 181), lo cual implica tener la conciencia de identidad (socio)lingüística propia, frente a la de los demás.

2.1.3.2. Prestigio y estigma

En varias ocasiones nos hemos referido a términos de prestigio y estigma lingüísticos, por lo que conviene delimitar estos conceptos.

Alvar (1990: 15) entiende por prestigio “la aceptación de un tipo de conducta considerado mejor que otro”. Además, Alvar (1990: 16) considera que el prestigio es “lo que se trata de buscar para elevar la consideración de una modalidad lingüística”. Se trata, entonces, de una conducta, un tipo de actitud y/o una serie de creencias y estereotipos que los propios hablantes tienen con respecto a lenguas, variedades o usos propios o ajenos.

Contrariamente al término que lo describe, el prestigio lingüístico depende de consideraciones que distan de lo lingüístico. Para Blanch (1972), son los factores políticos, demográficos, económicos, históricos y culturales, junto con las actitudes, los que determinan el prestigio de las normas lingüísticas; en definitiva, se trata de una noción que se define por

los hechos sociales y psicológicos, pero que tiene consecuencias determinantes en la producción y percepción lingüística.

En epígrafes anteriores hemos mencionado la estrecha relación entre el estatus prestigioso de algunas lenguas y sus variedades, el prestigio social de quienes las emplean, y la estandarización de idiomas, la elección de una norma culta y la consideración de algunos rasgos como correctos o incorrectos. Para González Cruz (1995: 721), el prestigio

parece estar muy ligado a otros conceptos como el de poder, *status*, clase social, uso lingüístico o corrección gramatical, y es un factor que desempeña un importante papel en los diversos procesos de cambio lingüístico, ya que las actitudes determinan el que se mantengan o se eliminen ciertas diferencias dialectales.

Esta definición guarda estrecha relación con la ideología de la lengua estándar propuesta por Milroy (2001), de modo que las variedades (o lenguas, dialectos, rasgos...) adquieren prestigio cuando los hablantes que los emplean gozan de prestigio social. Al menos en sociedades occidentales, los grupos más prestigiosos suelen ser, a su vez, aquellos de mayor poder social y que por lo general también emplean la variedad considerada estándar, de manera que el estándar y la norma son considerados prestigiosos frente a otros *lectos*. En sociedades industrializadas, el estándar suele ir ligado a clases urbanas socialmente prestigiosas, de modo que estos centros acaban convirtiéndose en focos de irradiación de prestigio lingüístico hacia zonas periféricas. Ahora bien, no todas las grandes ciudades se convierten necesariamente en focos de irradiación nacional. En el caso de España lo es, por ejemplo, Madrid (por ser la capital y un núcleo económico importante), pero a nivel más localizado también Sevilla en Andalucía, aunque no constituya un foco de irradiación nacional. El prestigio no es, entonces, un fenómeno estático, sino relativo y variable.

Partiendo de un punto de vista más dinámico, Moreno Fernández (1998: 189) entiende el prestigio como “un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos”. Además, Moreno Fernández (1998: 190) apunta que el prestigio es variable entre grupos sociales y propone cuatro dicotomías con relación a este:

- Prestigio del individuo / prestigio de la ocupación: el prestigio social (y, por consiguiente, lingüístico) puede ir ligado a la posición privilegiada de individuos concretos, pero también va ligada al prestigio de grupo, representado, por ejemplo, por ciertos puestos de trabajo.
- Prestigio como actitud / prestigio como conducta: en el primer caso, se entiende el prestigio como algo que se concede, mientras que en el segundo se entiende como algo que se tiene.
- Prestigio vertical / prestigio horizontal: anteriormente hemos dicho que el prestigio existe entre distintas clases sociales o grupos sociales, de manera que se establece diferencia entre aquellos grupos que se consideran prestigiosos en la sociedad y aquellos que no (podríamos describir este prestigio como vertical); pero también existen diferencias de prestigio dentro del mismo grupo entre sus individuos (prestigio horizontal).
- Prestigio sociológico / prestigio lingüístico.

Ahora bien, no todos los tipos de prestigio sociolingüístico juegan el mismo papel en la sociedad. Varios autores han establecido la distinción entre *prestigio abierto* y *encubierto* (Trudgill, 1972; Almeida, 2003; Moreno Fernández, 2009 y 2012). En numerosos trabajos (entre ellos los de Labov y Trudgill) se ha demostrado que la variación lingüística está estrechamente relacionada con el prestigio social, de modo que los rasgos que mejor estima reciben son aquellos que emplean los grupos de mayor estatus social. Esta característica se ha denominado *prestigio abierto* que, a su vez, da lugar al fenómeno opuesto: la estigmatización de rasgos que emplean principalmente los grupos de menos poder y estatus (Almeida, 2003: 188). Por otro lado, en la producción de los hablantes se ha comprobado en numerosas ocasiones que no siempre es deseable recurrir al prestigio abierto. Las formas no estándares suelen simbolizar también ciertas características que no necesariamente (o no siempre) se consideran negativas, como, por ejemplo, masculinidad, solidaridad, etc. (Almeida, 2003: 189). Estas actitudes constituyen el *prestigio encubierto*, definido ya en trabajos de Labov (1966), ligados a la clase trabajadora, o en Trudgill (1972), relacionado con el sexo masculino. En definitiva, podemos definir el prestigio abierto como aquel que tiende hacia lo estándar, normativo, culto, y en todo caso propio de toda la comunidad de habla, mientras que el prestigio encubierto tiende hacia la solidaridad grupal, el inconformismo y el rechazo de

autoridad, empleando usos no considerados cultos o normativos (Moreno Fernández, 2012: 216). Una vez más, estas tendencias demuestran que el concepto de prestigio sociolingüístico es variable y multidimensional y, en todo caso, depende del contexto social y comunicativo. Por ejemplo, un hablante puede recurrir a prestigio abierto en situaciones formales o en contacto con grupos externos, mientras que cuando se encuentra en situaciones informales y dentro de su propia comunidad, puede resultar preferible el uso de formas menos estándares y que pertenecen al prestigio encubierto.

2.1.3.3. Transmisores de prestigio

Quizás una de las cuestiones más importantes para este trabajo sea la de la transmisión de prestigio lingüístico. Si conversáramos con los no lingüistas acerca de los modelos normativos del idioma, probablemente mencionaríamos obras de referencia como diccionarios, gramáticas, manuales de estilo, o instituciones y academias (en caso del español, la RAE, ASALE, Fundéu, etc.). Tradicionalmente se ha establecido el rótulo de guardianes de lengua sobre aquellos hablantes que poseen el máximo poder sociolingüístico en la sociedad y que podríamos identificar con lingüistas prescriptivos, aquellos que dictan cuáles son los usos correctos e incorrectos y que recogen estas consideraciones en obras institucionales (casi siempre escritas). Se trata, entonces, de obras y grupos de reconocido prestigio sociolingüístico y que ejercen el poder estandarizador sobre la lengua (García Marcos y Fuentes González: 1996).

Ahora bien, estos guardianes de la lengua no ejercen tanto poder lingüístico sobre los hablantes comunes, no instruidos, como se podría pensar (y probablemente como pensarían ellos mismos). Este poder de transmisión de normas y modelos en la sociedad lo tienen, en realidad, los que se han denominado los *transmisores de prestigio lingüístico* (Manjón-Cabeza, 2000). A grandes rasgos, podríamos incluir en este grupo a todos aquellos hablantes que gozan de una posición o un estatus superior al del resto de la sociedad y son, por tanto, portadores del prestigio sociolingüístico. Manjón-Cabeza (2000) incluye en el grupo de los transmisores a sacerdotes, abogados, médicos, políticos, periodistas, cantantes de pop, pero principalmente docentes, indicando también que diferentes grupos de transmisores puede actuar sobre diferentes grupos de la sociedad. Una de las diferencias más importantes sea quizás la de la edad, puesto que es mucho más probable que los hablantes jóvenes, expuestos a redes

sociales, escojan como sus modelos a cantantes, deportistas, actores, *influencers*, etc., mucho antes que a sacerdotes, abogados o políticos, quienes parecen tener mayor influencia en hablantes adultos o mayores. Esta selección, entonces, puede cambiar con la edad. En este punto podríamos añadir también que la selección de transmisores de prestigio no necesariamente va a darse desde la misma comunidad de habla. Por ejemplo, en el caso de la variedad andaluza, relacionada con el estigma (a nivel nacional), lo más probable es que los hablantes, en su mayoría, tomen como portadores de prestigio a aquellos que emplean la norma castellana (que goza de prestigio abierto y que sin duda tiene un lugar preferente en los medios de comunicación).

El hecho de que los transmisores de prestigio tengan mayor influencia sobre los hablantes “corrientes” que los guardianes de lengua se debe, según Manjón-Cabeza (2000) a que los primeros operan con lengua hablada, se amoldan a los rumbos lingüísticos de la sociedad y entran en mayor contacto con los hablantes, mientras que los segundos operan generalmente con la lengua escrita desde un punto de vista rígido y prescriptivo y, en todo caso, sería muy difícil imaginar su contacto habitual con los hablantes (justamente los transmisores de prestigio sirven de intermediarios entre estos dos grupos).

2.1.3.4. Inseguridad lingüística

La seguridad e inseguridad lingüísticas son consecuencia de la desigualdad entre el prestigio social y lingüístico de ciertos grupos y fenómenos. De manera muy resumida, Meyerhoff (2006: 311), define la inseguridad lingüística como “speakers’ feeling that the variety they use is somehow inferior, ugly or bad”.

Labov (1966) en su trabajo sobre Nueva York corroboró que hay ocasiones en las que los hablantes consideran la forma prestigiosa de /r/ como correcta y creen emplearla, cuando en realidad no la emplean. En otras ocasiones, consideran como correcta la forma estigmatizada (la variante elidida) y consideran que es la que emplean, cuando en realidad no la eliden. Labov (1966) etiquetó esta discrepancia entre lo que se utiliza en un discurso espontáneo y lo que se cree utilizar como inseguridad lingüística, frente a la seguridad en casos de coincidencia.

Aludiendo a Labov (1966), podemos decir que la inseguridad aflora en aquellos grupos que emplean una variedad que no goza del prestigio abierto. De hecho, son generalmente las

clases medias las que mayores índices de inseguridad presentan. Esta, además, va unida a la ideología de la lengua estándar, de modo que existe una creencia general de que existen lenguas o variedades más correctas que otras (ya previamente mencionamos que estas son, a la vez, también empleadas por los estratos altos), de manera que la lengua representa no solo la identidad social, sino que también va ligada a posible ascenso social o mejores oportunidades. En esta línea hay que resaltar que la inseguridad es fruto de la conciencia sociolingüística, que es la que le permite al hablante ser consciente de la consideración que reciben tanto sus rasgos propios como aquellos que gozan del prestigio abierto en su comunidad y fuera de ella (López Morales, 2004). Además de las discrepancias mencionadas en la investigación de Labov surgen entonces también fenómenos como hipercorrección, hipersensibilidad hacia formas estigmatizadas o modificaciones en estilos de habla, todos ellos fruto de la inseguridad lingüística (Almeida, 2003).

Esta concepción ha recibido críticas, entre ellas las de Macaulay (1975) o Preston (2013). Nos interesa sobre todo la segunda, en tanto que pone en tela de juicio la visión unidimensional del fenómeno, siempre poniendo en primer plano el prestigio abierto. Preston (2013) apunta que no siempre es el modelo considerado correcto a nivel grupal y no siempre se desea seguir los rasgos más estándares o normativos. Se puede querer recurrir a formas de prestigio encubierto y considerarlas correctas (este también sería un índice de seguridad). Además, Preston (2013) critica el hecho de que la inseguridad sea concebida siempre de modo grupal, aportando ejemplos de situaciones en las que un hablante puede pertenecer a comunidad de habla que de por sí no presenta índices de inseguridad y, sin embargo, presentarlos a nivel individual o en situaciones concretas (por ejemplo, hablando en público). Con respecto a esto, Preston apunta lo siguiente (2013: 324-325):

From this perspective, insecurity ranges from lacking any skills at all in a foreign language all the way to slight misgivings that one did not properly assess a situation in terms of the face or identity that they meant to project in their contribution and therefore failed to match items from their repertoire to that instance of performance.

De hecho, en el mismo artículo, Preston (2013: 324) propone la siguiente definición: “linguistic insecurity arises when one feels that they are not able to perform the linguistic job at hand”. Se entendería, entonces, la inseguridad como un *continuum* que va desde los extremos más

pronunciados hasta los más sutiles. Esta definición ya no se limita solo a usos más o menos prestigiosos y clases con más o menos estatus, sino que incluye también cuestiones alejadas de la sociolingüística tradicional, tales como los limitados conocimientos que puedan tener los extranjeros del idioma que aspiran a aprender. En este trabajo partiremos, pues, de esta definición de la inseguridad lingüística.

2.1.4. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

En epígrafes anteriores hemos definido conceptos como estándar y norma, prestigio, conciencia lingüística o inseguridad lingüística, siendo todos ellos factores que inciden en la formación de actitudes lingüísticas y a su vez consecuencia de ellas.

Cuando establecemos comunicación con otros hablantes, incluso sin tener la posibilidad de ver al interlocutor (por ejemplo, por llamada telefónica o en una reunión virtual), inconscientemente categorizamos a este dependiendo de una serie de ideas preconcebidas (o índices) que generalmente asignamos a ciertos grupos. Por ejemplo, podemos adivinar el sexo y la edad del hablante, su posible origen (dependiendo de la variedad que emplea), quizás incluso su etnia (basándonos quizás en ciertos rasgos lingüísticos característicos), pero también podemos crearnos una imagen acerca del carácter de la persona o su estatus social, etc. Por supuesto, estas suposiciones pueden ser ciertas o no, pero también inevitablemente despiertan una serie de respuestas, conscientes o inconscientes, que se verán reflejadas en nuestro comportamiento. El proceso que acabamos de describir es resultado de la actuación de actitudes, de manera que se pone en marcha un proceso (generalmente inconsciente) que pone en relación la situación comunicativa con una serie de creencias, estereotipos, ideologías, pero también predisposiciones afectivas, que determinan nuestra forma de actuar.

2.1.4.1. Definición del término *actitud*

Desde la psicología social, el término de *actitud* se caracteriza como cierta predisposición mental de los individuos a actuar favorable o desfavorablemente hacia objetos (Droba, 1933). En la primera mitad del siglo XX, Allport (1935: 6-7) propone la siguiente definición de la actitud:

An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.

Allport (1935) a su vez considera que las actitudes pueden ser positivas o negativas (dependiendo de cuál es la respuesta ante los estímulos), y que en caso de actitudes que puedan parecer neutras, estas se pueden subdividir en elementos muy específicos que sí pueden adscribirse al polo positivo o negativo.

Trasladando este término al ámbito de la lingüística, podemos decir que las actitudes son una predisposición a responder hacia estímulos lingüísticos de determinada manera. Para Moreno Fernández (2012: 214), “la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social y se distingue por referirse específicamente tanto a la lengua y sus variedades como al uso que de ellas se hace en la sociedad”. Aunque el concepto es mucho más complejo, Moreno Fernández (2012: 217) indica que, a grandes rasgos, lo que determina las actitudes es parte de dos grandes grupos: lo agradable y lo correcto de la variedad o lengua en cuestión.

Agheysi y Fishman (1970) indican que los dos grandes enfoques desde los que se ha estudiado la actitud han sido el mentalista y el conductista. La postura conductista entiende que la actitud se sitúa en el comportamiento y, por tanto, se puede estudiar a partir de la observación de este comportamiento en diferentes contextos (Almeida, 2003: 181; López Morales, 2004: 287). Por otro lado, la postura mentalista entiende la actitud como “estados mentales que predisponen a la actuación” (Almeida, 2003: 181), de manera que la actitud prepara al individuo “para reaccionar de manera específica ante un estímulo dado” (López Morales, 2004: 287). López Morales (2004) explica que ambos modelos presentan problemas a la hora de analizarlas. A pesar de que el modelo conductista ofrece una recogida de datos más sencilla, los individuos no siempre actúan de manera esperada según las actitudes (Almeida, 2003), por lo que es posible que estas no se puedan inferir desde el comportamiento. Por ejemplo, un hablante cuya variedad vernácula no goza de prestigio abierto y que se traslada a una zona donde sí se emplea variedad prestigiosa puede acomodarse lingüísticamente a la segunda solo por el hecho de saber que es la única manera de conseguir empleo, pero eso no quiere decir que guarde actitudes negativas hacia su dialecto vernáculo. El modelo mentalista, por el otro lado, tiene en cuenta estas posibles discrepancias, pero su mayor problema es que

las actitudes entendidas así no son manifiestas ni son directamente observables y deben inferirse empleando distintas técnicas de recogida de datos (López Morales, 2004). La gran ventaja de este modelo es que permite predecir el comportamiento lingüístico (y cualquier otro comportamiento), al igual que permite inferir las actitudes a partir de este (Almeida, 2003: 181), lo cual lo convirtió en modelo preferido en estudios de actitudes (López Morales, 2004).

Garrett (2010) recoge varias características de las actitudes:

- Pueden funcionar como *input* y *output*, de manera que no solo influyen en nuestras reacciones hacia otros hablantes, sino que también nos ayudan a predecir las respuestas de los demás hacia nuestros propios usos y así influyen en nuestras elecciones lingüísticas.
- Son aprendidas: a pesar de que Garrett (2010) menciona algunos estudios que demuestran ciertas posibilidades de actitudes innatas en gemelos, considera que no existen evidencias de que estas relaciones se den en actitudes lingüísticas. Al contrario, de manera general se consideran aprendidas a través de experiencias personales y ámbito social, mencionando como agentes importantes en este proceso a los padres, profesores, pero también medios de comunicación. Garrett (2010) también establece dos posibles procesos de aprendizaje de las actitudes: aprendizaje observacional (nos fijamos en las reacciones de los demás) y aprendizaje instrumental (las actitudes pueden tener consecuencias en forma de recompensas o detrimentos).
- Combinan varios componentes: generalmente se considera que poseen tres componentes (cognitivo, afectivo, conductual).
- Pueden ser duraderas y estables, pero también cambiantes: a pesar de que las actitudes se consideran generalmente estables y duraderas, estas pueden cambiar dependiendo del contexto social o ser relativamente volátiles o efímeras (por ejemplo, en ocasiones los hablantes no han generado unas actitudes estables acerca de temas poco familiares). Además, Almeida (2003: 185) menciona ciertos factores que intervienen en el cambio de actitudes como, por ejemplo, la edad, pero también el influjo de las instituciones.
- Se relacionan con nociones como hábitos, valores, creencias, opiniones, estereotipos sociales e ideologías.

Por último, López Morales (2004) y Moreno Fernández (1998) destacan la importancia de delimitar si las actitudes se dan hacia las variedades de la lengua (o lenguas en sí) o hacia los grupos sociales que las emplean (límites muchas veces borrosos y difíciles de establecer). En esta línea mencionan la *hipótesis del valor inherente* y la *hipótesis de la norma impuesta* de Giles *et al.* (1974). Según la primera, una variedad se considera la más prestigiosa porque representa la forma más agradable de la lengua en cuestión, mientras que según la segunda una variedad se considera como más prestigiosa que otra porque los hablantes que la emplean gozan de más prestigio social. López Morales (2004) además llama la atención sobre la posibilidad de que el proceso se dé de forma contraria, es decir, que el rechazo de ciertos fenómenos lingüísticos llevaría al rechazo de la comunidad que los emplea.

2.1.4.2. Componentes de la actitud

Desde el modelo mentalista, la actitud se entiende como un entramado de diferentes cuestiones cognitivas, lo que da lugar a diferentes componentes de esta. A grandes rasgos, podemos decir que las actitudes se componen de lo que los individuos saben (o creen saber), sienten y cómo actúan. En términos específicos podemos hablar del componente cognitivo, afectivo y conativo (Agheysi y Fishman, 1970; Moreno Fernández, 1998; Almeida, 2003; Garrett, 2010). Moreno Fernández (2012) identifica tres dimensiones que responden a los tres componentes mencionados: dimensión competencial, valorativa e instrumental.

El componente cognoscitivo o cognitivo se refiere al conocimiento que el hablante tiene sobre el fenómeno en cuestión (Almeida, 2003; López Morales, 2004; Garrett, 2010), y que suele incluir las percepciones, creencias y estereotipos (López Morales, 2004: 288). Tales conocimientos pueden incluir, por ejemplo, el saber que la variedad estándar se relaciona con el prestigio social, la creencia de que las variedades no estándares son incorrectas, que ciertos dialectos son más rurales que otros, que algunas lenguas son más fáciles de aprender que otras, etc. Moreno Fernández (2012: 215) se refiere a este componente como dimensión competencial, e indica que un mayor conocimiento de la lengua y comunidad suelen propiciar actitudes favorables. En definitiva, este conocimiento es reflejo de la conciencia lingüística del hablante y permite poner en relación la lengua, la sociedad, y el mundo que las rodea. Almeida (2003: 184) recuerda que “estas creencias pueden estar basadas en observaciones o en intuiciones sobre las realidades a las que aluden”, y añade que no siempre tienen que ser

racionales u objetivamente justificadas, lo que demuestra hasta qué punto forman parte del subconsciente colectivo. Por ejemplo, un individuo puede creer que la elisión de la *-/d/-* intervocálica es un fenómeno eminentemente andaluz, y desconocer que es frecuente en el centro-norte de la Península, de manera que establecería una relación que científicamente no es acertada.

Con respecto al componente afectivo o la dimensión valorativa, estas reflejan las emociones y los sentimientos que el individuo guarda hacia el objeto evaluado (López Morales, 2004), que pueden ser de atracción o rechazo (Almeida, 2003), o entenderse como favorables o desfavorables (Garrett, 2010). Moreno Fernández (2012: 215) considera que el elemento afectivo de la actitud se refleja en la dimensión valorativa, y sostiene que “el valor otorgado a la lengua se encuentra determinado por el sistema de creencias que se manifiestan en la interacción social”.

Por lo general, lo cognitivo y lo afectivo suelen proyectarse en la misma dirección, de manera que, si se modifica uno, se modifica también el otro (Almeida, 2003: 182). Además, podemos suponer que, si un individuo posee creencias negativas hacia un objeto o fenómeno lingüístico, el sentimiento predominante será también el de rechazo. Ahora bien, esta consonancia se podría ver afectada en hablantes cuya variedad vernácula no es la prestigiosa. El componente cognitivo hacia su propia variedad podría estar más próximo al polo negativo (puesto que saben que no goza de prestigio sociolingüístico o es considerada incorrecta, rural, etc.), pero no por ello el componente afectivo también lo será (el hablante puede sentir emociones positivas hacia su propia variedad, tales como de pertenencia, identidad, orgullo, etc.). Lo mismo puede ocurrir al revés. Un ejemplo de esta disonancia lo encontramos en trabajos realizados en el marco del proyecto PRECAVES XXI (Cestero y Paredes, 2018a). Cuando los andaluces evalúan su propia variedad (cargada de varios estigmas lingüísticos), las medias de valoración afectiva son casi siempre superiores a las de la cognitiva, mientras que cuando valoran la castellana (que goza de prestigio abierto), las medias se invierten. Ocurre así tanto con granadinos (Manjón-Cabeza 2018, 2020) como sevillanos (Santana Marrero, 2018b), de manera que se trata de un patrón relativamente estable.

Por último, el componente conativo o conductual se refiere a la “tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto” (López Morales, 2004: 288), o como una

predisposición para actuar de una determinada manera (Almeida, 2003: 182; Garrett, 2010: 23). Para Moreno Fernández (2012), la dimensión instrumental refleja el componente conativo.

Garrett (2010) destaca la direccionalidad de las actitudes en el sentido de que se pueden mover desde lo negativo hasta lo positivo, y añade que la dirección que el individuo toma se ve aumentada por la intensidad. Dicho de otro modo, podemos tener actitudes ligeramente positivas o negativas hacia ciertos objetos o fenómenos o, al contrario, detestarlos o adorarlos. Esta suposición de que los tres componentes suelen actuar en sintonía es quizás la razón principal de suponer que el hecho de conocer la dimensión afectiva y cognitiva nos permite predecir el comportamiento o inferirlas desde este. Esta direccionalidad se relaciona con la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957, *apud* Aronson, 1969), según la cual preferimos mantener nuestras creencias, comportamientos y valores en consonancia (puesto que actuar de manera que sea contraria a nuestros valores y creencias generaría sentimientos desagradables y fuera del ámbito racional). Como hemos visto, esta relación no siempre tiene que darse en la misma dirección. Ajzen y Fishbein (1980) proponen en respuesta a estas disonancias la *teoría de acción razonada*, en la cual introducen un paso intermedio antes de pasar al comportamiento: la intención. Los determinantes de esta son, por un lado, las actitudes del individuo hacia el comportamiento en sí (basándose en las consecuencias que este podría conllevar), las consideraciones acerca de cómo los demás percibirían este comportamiento, y el grado hasta el que el individuo quiere atender a estas creencias. Se trata de una teoría de suma importancia, ya que no solo introduce las actitudes hacia el propio comportamiento como uno de los elementos que tenemos en cuenta, sino que también considera que las actitudes, creencias, intenciones y el comportamiento real no tienen que estar siempre en consonancia (lógica), sino que se ven influidos por los factores contextuales internos y externos (Garrett, 2010).

2.1.4.3. Modelos de la actitud

Desde la perspectiva mentalista, la actitud está formada por el componente cognitivo, afectivo y conativo. Ahora bien, se han propuesto varios modelos de relación que estos componentes guardan entre sí. Lambert y Lambert (1964, *apud* Agheysi y Fishbein, 1970) propone el modelo tripartito clásico (Figura 3). El modelo de Fishbein (1965, *apud* López Morales, 2004) difiere en

que la actitud queda separada de la creencia (Figura 4). Rokeach (1968, *apud* López Morales, 2004), por otro lado, considera que la actitud está constituida por un sistema de creencias y estas, a su vez, comprenden los tres elementos antes descritos (Figura 5). Frente a este modelo estático, Cargile *at al.* (1994) entienden la actitud como proceso, de modo que las actitudes se ven afectadas por numerosos elementos, pero a su vez también los afectan de una manera circular y repetitiva (Figura 6). Por último, consideramos el modelo que propone López Morales (2004), siendo este, a su vez, el que representa el modelo de actitud para el proyecto PRECAVES XXI (Cestero y Paredes, 2018), que constituye la base metodológica empleada en nuestro trabajo (Figura 7).

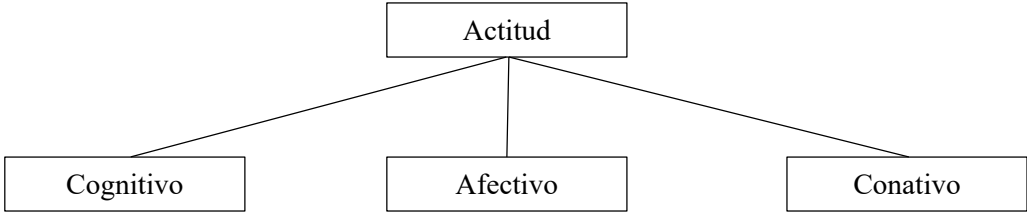


Figura 3. Modelo de actitud según Lambert y Lambert (1964). Adaptado de Agheysi y Fishbein (1970).

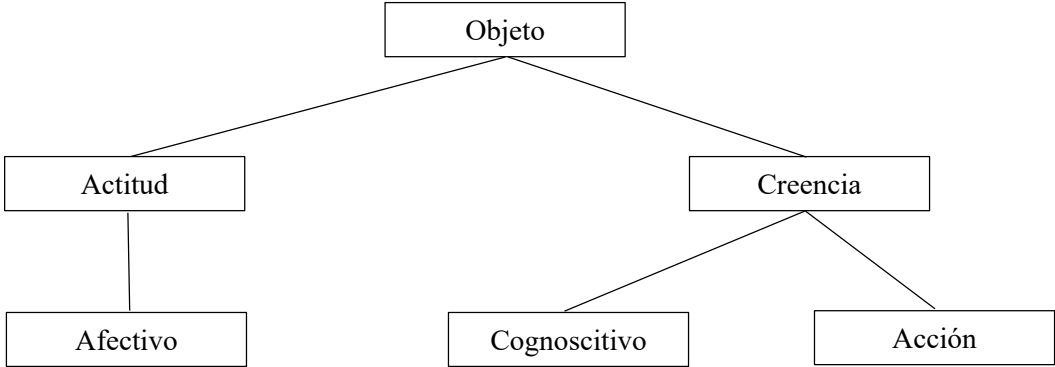


Figura 4. Modelo de actitud según Fishbein (1965). Adaptado de Agheysi y Fishbein (1970).

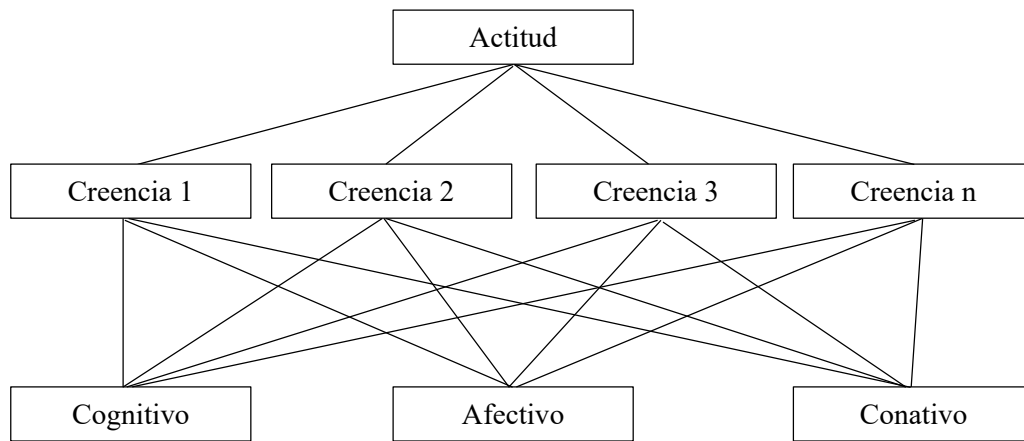


Figura 5. Modelo de actitud según Rokeach (1968). Adaptado de Agheysi y Fishbein (1970).

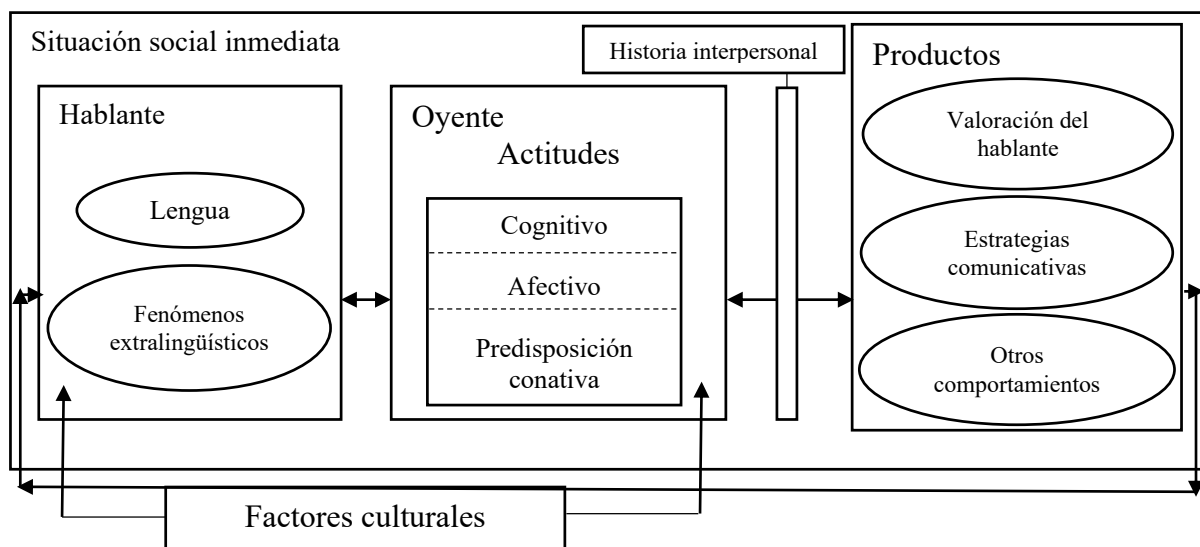


Figura 6. Modelo de actitud según Cargile *et al.* (1994). Adaptado de Cargile *et al.* (1994).

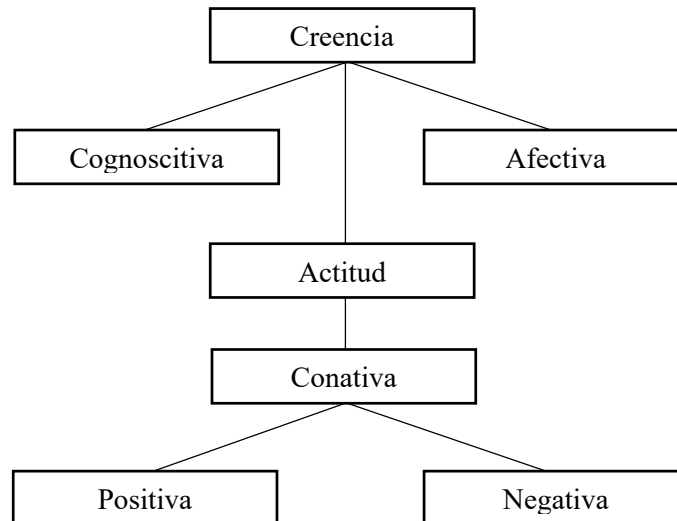


Figura 7. Modelo de actitud según López Morales (2004). Adaptado de López Morales (2004).

Como se aprecia en la Figura 7, López Morales (2004) sigue a Fishbein (1965) en tanto que separa la creencia de la actitud, pero ambas propuestas divergen en la consideración de los componentes de cada dimensión. Para López Morales (2004: 290), las actitudes pueden ser solo conativas, de aceptación o rechazo, siendo imposible una actitud neutra (se trataría entonces de la ausencia de actitud). Para López Morales (2004: 290), las creencias y el saber proporcionado por la conciencia lingüística producen las actitudes. Las creencias, por su parte, pueden contener el elemento cognitivo o afectivo (o ambos), y darán lugar a una calificación positiva o negativa del fenómeno en cuestión, llevando al hablante finalmente a una actitud de aceptación o rechazo⁴. Al igual que Almeida (2003), López Morales (2004: 291) destaca el hecho de que no todas las creencias cognitivas son empíricamente justificables y que, de hecho, la mayoría no lo son.

2.1.4.4. Las actitudes como fenómeno compartido

Hemos visto que las actitudes lingüísticas entrelazan percepciones, creencias, estereotipos, valoraciones afectivas y patrones de conducta de diversa índole y que hay un sinnúmero de elementos que intervienen en su formación. En primer lugar, el estudio de actitudes asume que los hablantes poseen una serie de capacidades cognitivas que permiten generarlas. En esta línea, Almeida (2003: 187) sostiene que “la existencia de actitudes lingüísticas supone la

⁴ López Morales (2004) apunta que también pueden existir creencias que no producen actitudes (por ejemplo, las etimologías populares).

aceptación de que los individuos son capaces de evaluar su propio modo de hablar y el discurso de los demás a partir de la presencia de una serie de índices lingüísticos”. Estos índices, entendidos en términos de Silverstein (2003), permiten unir ciertos rasgos con categorías extralingüísticas (por ejemplo, sociales). Por un lado, este conocimiento acerca de la lengua y sus implicaciones sociales es posible gracias a la conciencia (socio)lingüística. Por el otro, hemos mencionado en epígrafes anteriores que la valoración de lenguas y sus variedades o rasgos es posible gracias a la capacidad de percepción y categorización. Estas observaciones están en sintonía con el hecho de que las actitudes son aprendidas y pueden formarse o modificarse, y que esto ocurre gracias a la ampliación de conocimientos lingüísticos y extralingüísticos: difícilmente podemos presentar actitudes hacia algo que desconocemos por completo, y podemos modificarlas si nuestro conocimiento y experiencias cambian, puesto que eso supone, entre otros, cambios en componentes cognitivo y afectivo.

Uno de los efectos de las actitudes es el prestigio lingüístico, y este, a su vez, está estrechamente ligado al cambio lingüístico. Para Moreno Fernández (1998), el prestigio desde la visión conductista es algo que se concede, de manera que podemos suponer que la existencia de actitudes positivas o negativas hacia ciertos rasgos o variedades conduce a la formación de su estatus prestigioso o a su estigmatización. Por otro lado, este estatus de los fenómenos, a su vez, puede generar otras actitudes, creencias, valores, etc. Moreno Fernández sostiene (2012: 215) que “la actitud puede entenderse como resultado de la interacción social, como rasgo definitorio de la identidad social y, a la vez, como factor explicativo de cambios lingüísticos”. En palabras de Mühleisen (2002: 29), las actitudes reflejan la evaluación social de ciertos grupos, y cuando son compartidas por grandes grupos sociales, pueden influir en el estatus de ciertas variedades y su uso, pero a la vez verse afectadas por este, de manera que el comportamiento lingüístico refuerza las actitudes.

Aunque las actitudes podrían considerarse más bien personales, van Dijk (1998: 48) sostiene que son sociales y compartidas, lo que en realidad facilita su estudio. Esta definición es de gran interés para nuestro trabajo, puesto que de este carácter compartido parten estudios de percepción de variedades. Con este carácter de actitudes podríamos relacionar dos conceptos: el *fundamento común* y las *ideologías lingüísticas*. Boudreau y Dubois (2007: 104) definen las ideologías lingüísticas como una serie de creencias compartidas que se encuentran tan bien establecidas en la comunidad que los hablantes no tienen conciencia de su origen,

las naturalizan, reproducen, incluso convierten en sentido común (véase, por ejemplo, Milroy, 2001). Las actitudes, por otro lado, no parecen estar convertidas en sentido común. Si le preguntáramos a un hablante por qué no cecea, lo más probable es que sepa explicar su comportamiento en términos afectivos (“no me gusta cómo suena”), cognitivos (“no está bien visto, lo emplean personas de campo”), o conductuales o de intención (“si ceceo, los demás me ven como inculto, así que he aprendido a distinguir”). Se podría decir, entonces, que las actitudes se basan en las ideologías y son una realización más concreta de estas. Por último, debemos mencionar que existen hechos o creencias que no parecen ser portadoras de valoración y que se dan por sabidas. Estos saberes también forman parte de las actitudes, sobre todo de su componente cognitivo, siendo su característica más importante que los comparten todos los miembros de la comunidad. Van Dijk (2003: 11-12) denomina este conjunto de saberes como *fundamento común (common ground)*. Es sobre todo en este punto donde el estudio de actitudes lingüísticas encuentra una fuerte relación con la lingüística popular.

2.1.5. IDENTIFICACIÓN DE VARIEDADES Y DE CARACTERÍSTICAS SOCIALES A TRAVÉS DEL HABLA

Anteriormente hemos mencionado que, a través de una llama telefónica, es decir, sin contacto personal con el interlocutor y solo a partir de su habla, podemos inferir ciertas características sociales (o incluso biológicas, como su sexo o edad), pero también su origen dialectal. Esta identificación de rasgos es posible no solo gracias a una serie de capacidades cognitivas que nos permiten hacerlo, sino también gracias al proceso de categorización, creación de prototipos y, sin duda, gracias a la conciencia lingüística y nuestros conocimientos sociolingüísticos tanto externos como internos de nuestra comunidad de habla. Sin duda se trata de un proceso complejo, por lo que en estas páginas nos centraremos en tres mecanismos que intervienen en la identificación de características sociales y dialectales a través del habla: la indexicalidad, la teoría de prototipos y los modelos focales.

2.1.5.1. Las propiedades indécicas del habla

En el acto de habla intervienen dos procesos fundamentales que hacen que la comunicación sea posible: la codificación y la descodificación. Foulkes (2010: 6) sostiene que la información que tienen los hablantes acerca de la lengua no es solo puramente lingüística, sino que también operan con un amplio repertorio de índices sociales ligados a fenómenos lingüísticos,

de manera que también pueden codificar y descodificar este tipo de información. Esto presupone la existencia de un código compartido por los interlocutores, pero también el hecho de que en la lengua existen índices que permiten identificar esta información, que puede ser lingüística (por ejemplo, existen morfemas de género y número), pero también extralingüística. De esta manera, ciertos fenómenos pueden relacionarse con cuestiones biológicas (sexo o edad), sociales (clase social, nivel de estudios, ocupación...), de origen (dialectos), pero también más contextuales (rasgos estilísticos), personales (cualidades psicosociales), de identidad (adscripción a ciertos grupos), de estado emocional, etc. Para Abercrombie (1967, *apud* Foulkes, 2010), estas estructuras lingüísticas que se correlacionan con factores no lingüísticos se denominan *propiedades indécicas del habla*.

Los rasgos lingüísticos son portadores de significación (por mínima que sea), y esta se da a varios niveles. Por ejemplo, la *-s/* de *perros* elidida junto con abertura vocálica es un índice de plural, pero a su vez lo es de la variedad andaluza oriental. Además, la elisión de las consonantes implosivas es un fenómeno estigmatizado para ciertos grupos y, por tanto, otro índice de esta elisión podría ser la de “persona inculta”, etc. Si esta *-s/* la elide un hablante cuya variedad vernácula no presenta elisión (es conservadora), dependiendo del contexto también irá relacionada con otros significados (por ejemplo, deseo de acomodarse lingüísticamente si el interlocutor es andaluz, deseo de imitar a los andaluces, etc.). Hay, por tanto, un sinnúmero de índices en un elemento que a primera vista parece muy simple, y en el acto de comunicación, los hablantes descodifican y codifican estos significados, atendiendo a sus intenciones. Silverstein (2003) propone el término *indexical order* para describir esta situación. Por otro lado, también contamos con propuestas más recientes como la de Eckert (2008), quien introduce el término de *indexical field*. En palabras de Eckert (2008: 464):

An indexical field is a constellation of meanings that are ideologically linked. As such, it is inseparable from the ideological field and can be seen as an embodiment of ideology in linguistic form.

En todo caso, tanto Silverstein (2003) como Eckert (2008) sostienen que *indexical order* e *indexical field* no son estáticos, sino que el significado ligado a formas lingüísticas se crea y recrea.

Ahora bien, las propiedades indécicas permiten identificar ciertas características del hablante porque de alguna manera forman parte de la conciencia lingüística compartida, y eso se debe a la frecuencia con la que un rasgo se relaciona con características extralingüísticas. Foulkes (2010: 9) indica que cierto rasgo puede ser estadísticamente más frecuentemente empleado por un grupo que otro. Pero esto no quiere decir que exista una relación de exclusividad entre ambos factores. Se trata más bien de una relación de frecuencia: por ejemplo, no todos los bonaerenses emplean el yeísmo rehilado, pero este sí constituye el uso más frecuente de la capital, frente a formas no rehiladas.

Por último, cabe mencionar que las propiedades indécicas del habla guardan relación tanto con los prototipos lingüísticos o sociales, como con la propuesta de modelos focales de Moreno Fernández (2017). Es decir, si ampliamos nuestro conocimiento acerca de diferentes variedades geolectales o comunidades de habla, ampliaremos también la frecuencia de aparición de ciertos fenómenos, pero también la frecuencia con la que estos se relacionan con ciertas características sociales, de manera que seremos capaces de crear una especie de prototipos lingüístico-sociales (por ejemplo, crearemos un repositorio de características que relacionaríamos con “un hablante tinerfeño prototípico”). Con respecto a eso, Foulkes (2010: 18) propone la teoría de ejemplar:

Exemplar theory assumes that learned categories are substance-based, emerging from experience as the store of exemplars expands. As exemplars are added, language-learners appear to develop sensitivity to the statistical properties of the store. Exemplars with common properties begin to cluster together in memory, and category labels develop over statistical regularities.

Como hemos visto, las propiedades indécicas del habla permiten categorizar un sinnúmero de características lingüísticas y extralingüísticas. De ellas, las que más nos interesan en este trabajo son los indicadores de origen dialectal y especialmente a partir de fenómenos fonéticos, aunque debemos interpretar esta información con cuidado, puesto que para un hablante la elisión de consonantes implosivas puede ser índice de variedad andaluza (por ejemplo), pero posiblemente solo lo sea si coaparece con otros rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos y, además, puede ser portadora de estigma. Además, esta identificación no tiene por qué ser lineal: el hablante puede recuperar primero la información

de que una determinada confluencia de rasgos es indicadora de cierta variedad geolectal, y esta es, además, estigmatizada, o puede simplemente recuperar la información de que la variedad que está escuchando no es portadora de prestigio y a partir de esta información identificar ciertos rasgos característicos. Suponemos que ambas líneas pueden darse a la vez y de modo circular.

2.1.5.2. Prototipos y modelos lingüísticos

Sin referirnos estrictamente al ámbito lingüístico, los seres humanos categorizamos las cosas y los fenómenos que nos rodean. Schutz (1976) describe cómo un ser humano que nace llega a una sociedad ya organizada (en sexos, edades, grupos sociales, etc.), pero también cómo experimentamos el mundo (tanto físico como social) en términos de tipos. Schutz (1976: 233) destaca que esta tipificación se entiende prácticamente como sentido común (que en todo caso suele distar de las tipificaciones hechas por los científicos), y que ya la lengua presupone esta tipificación. Por ejemplo, empleamos la palabra “árbol” para designar todos aquellos objetos que incluimos en la categoría de árboles y, de hecho, la definición de este vocablo que aparece en el diccionario suele ser un resumen de aquellas características que los hablantes entienden por definitorias del concepto de *árbol*.

Cómo hemos visto, la percepción humana conduce al proceso de categorización o clasificación (Caravedo, 2014) y para la autora, el prototipo es justamente el resultado de este proceso. El término es originario de los años 70 del siglo XX, y es resultado de los experimentos acerca de la categorización llevados a cabo por Rosch (1973). Según Rosch (1978: 11), podríamos entender como prototipo de una categoría aquel ejemplar que los individuos consideran el mejor ejemplo de esta. Así, podríamos identificar los objetos como mejores ejemplos de una categoría o peores ejemplos de esta (de manera que un pastor alemán sería mejor ejemplo de perro que un chihuahua, por ejemplo, puesto que el primero es portador de más propiedades definitorias de la categoría de perro). Como se indica en Caravedo (2014: 59), el concepto de prototipo

indicaría un ejemplar representativo de una categoría que reuniría las propiedades centrales de esta. La dicotomía entre centralidad y periferia en la determinación de los rasgos pertinentes de una entidad o categoría se presenta como el punto clave en la determinación de los prototipos.

La teoría de prototipo guarda, entonces, especial relación con la lengua. En el primer momento, la aplicación de la teoría de prototipo se ha dado en lingüística cognitiva, y especialmente en el ámbito de la semántica (p. ej.: Lakoff, 1987; Geeraerts, 2008; Kristiansen, 2008; etc.), aunque posteriormente se extendió al estudio de otras categorías, como morfemas, tiempos verbales, o incluso fonemas (Taylor, 2008: 40).

Desde la perspectiva hispánica, López García (1998) aplica el concepto de prototipo a la variación geográfica de las lenguas. Como bien indica López García (1998), las lenguas y los dialectos no son discretos, por lo que resulta difícil establecer límites entre una lengua y otra y entre sus respectivas variedades. Ahora bien, los hablantes establecen diferencias entre, por ejemplo, el español y el portugués, o entre el andaluz y el canario, pero no operan con los mismos mecanismos que los lingüistas. Ya Preston (1999) indicaba que los hablantes no ven las lenguas y sus variedades en los mismos términos que los científicos: de ahí la importancia de los estudios de dialectología perceptiva. En esta línea, López García (1998) sostiene que mientras que los lingüistas establecen los límites entre unas variedades y otras mediante los haces de isoglosas, los hablantes no instruidos ven la variación en términos de prototipos. Siguiendo a Rosch (1978), habla de la existencia de una versión prototípica de la lengua que constituye el núcleo de la categoría, y de muestras menos prototípicas de la misma lengua que constituyen la periferia de esta categoría, generando así muestras mejores, regulares y peores de la misma lengua o variedad. Con respecto a la categorización de las lenguas y variedades como nucleares o periféricas, López García (1998) indica que en esta elección juega un papel importante el prestigio.

Ahora bien, el término de prototipo no es para nada sencillo. De hecho, López García (1998: 13) recoge una serie de principios del mismo aplicados a la lengua española:

- La lengua española no es una realidad objetiva, sino más bien una categoría prototípica y a ella se adscriben sus variedades.
- No todas las variedades son igual de ejemplares o cercanas al prototipo.
- Los límites entre lenguas, pero también entre dialectos, son borrosos.
- No hay características comunes y definitorias a todo el mundo hispánico, sino más bien un “aire hispánico de familia”.

- El hecho de hablar bien, mal o regular el español depende del grado de parecido con el prototipo.
- La calificación de hablar bien o mal suele aplicarse de manera general (es decir, no consideraríamos que alguien emplea mal los verbos, pero bien los adverbios, por ejemplo).

Para Moreno Fernández (2012: 219), “las lenguas son categorías mentales prototípicas a las que se adscriben sus variedades dialectales, sociolectales y estilísticas”. Ahora bien, no todas estas variedades se consideran igualmente cercanas al prototipo. En el caso de español, no cabe duda de que la variedad considerada como la más prototípica históricamente ha sido la de Castilla. A pesar de que hoy en día se reconozca el carácter pluricéntrico del idioma, el prototipo de español puro con el que operan los hablantes sigue perteneciendo a esta zona (Moreno Fernández, 2012: 221) y, además, se relaciona con ciudades concretas que generalmente corresponden con Madrid, Valladolid o Salamanca. En la conciencia lingüística colectiva, la variedad de Madrid refleja mucho mejor el prototipo de español de España que, por ejemplo, la variedad de El Hierro. La primera se consideraría, entonces, nuclear, mientras que la segunda sería periférica. Pero no hace falta irse a comunidades diferentes. En las mismas Islas Canarias, el prototipo de la variedad tampoco sería el herreño, sino más bien el español tinerfeño, al igual que en Castilla lo sería el madrileño y no el español de Albacete. El hecho de situar el prototipo de español de España en Castilla o en Madrid sería seguramente aún más saliente si les planteáramos la pregunta a hablantes de América Latina, y para los no nativos, al menos en el contexto europeo, Castilla muy seguramente representaría el prototipo del idioma en general. Esta categorización no es arbitraria, sino que viene establecida por lo que indica Moreno Fernández (2012: 220):

En una proporción importante de hablantes, es frecuente el pensamiento de que la mejor variedad de una lengua se adscribe a un territorio concreto, normalmente con un protagonismo singular en la historia de esa lengua.

Otra de las indicaciones importantes de López García (1998) es que la consideración de un hablante como bueno o malo se hace de forma general. Hay que tener en cuenta que esta observación responde a los hablantes nativos: no consideraríamos que alguien hace buen uso de los pronombres átonos, pero mal uso de los adverbios. En caso de los no nativos, esto no

tiene que ser así. Moreno Fernández (2000: 65) argumenta que, en aprendices de español, esta categorización sí puede darse de forma modular. Es posible que la pronunciación de un no nativo sí sea considerada muy buena por acercarse mucho al prototipo nativo, mientras que su uso de tiempos pasados no lo sea.

Moreno Fernández (2012: 219) coincide con López García (1998) en que los límites entre lenguas y sus variedades son borrosos. De hecho, ya Rosch (1973: 329) advertía que los límites de las categorías no son discretos, sino que son más bien entidades continuas. Por ejemplo, en áreas dialectales de transición no es fácil decidir dónde empieza una variedad y dónde termina otra. Volveríamos, entonces, de nuevo a la cuestión de núcleo y periferia de prototipos.

Por último, una de las observaciones que no aparece en las definiciones que aquí hemos presentado es que no todos los elementos que definen una categoría tienen la misma importancia. Taylor (2008: 44) considera que ya en la definición del prototipo y las categorías de Rosch (1978: 30) se puede entrever que diferentes atributos de una categoría poseen distinto peso, es decir, no son igual de importante o definitorias de esta. Por ejemplo, si quisiéramos establecer el prototipo del español argentino, muy probablemente el rasgo de mayor peso sería el yeísmo rehilado, pero no el seseo, aunque ambos caracterizan el habla del país mencionado y, de hecho, es el segundo rasgo el que es más extendido (no todas las zonas de Argentina realizan la palatal de forma rehilada, pero todos los hablantes argentinos sesean).

Hasta ahora hemos descrito el proceso de categorización de los elementos y, en concreto, las variedades dialectales. Puesto que uno de los puntos centrales de este trabajo es el estudio de identificación de las variedades a partir de estímulos auditivos, lo que nos interesa es ver el proceso de categorización desde el lado opuesto: ¿cuáles son los mecanismos que emplean los hablantes para adscribir ciertas muestras de habla a una categoría dialectal u otra?

En el apartado anterior hemos mencionado que las propiedades indécicas del habla funcionan también como índices del origen geolectal. Ahora bien, desde esta teoría, los índices son muestras del discurso muy limitadas (por ejemplo, una realización concreta de un fonema) y, en todo caso, un solo índice no tiene por qué corresponderse con una sola variedad (por ejemplo, la pronunciación seseante es común en prácticamente todo el mundo

hispanohablante, excepto el centro-norte de España y algunas zonas de Andalucía). Por otro lado, puede darse el caso de que sí aparezcan los índices específicos, pero aun así no nos lleven a identificar correctamente la variedad (porque no son suficientes, son contradictorios, etc.). Tiene que existir, entonces, otro modelo que nos permita identificar el origen de los hablantes y que posiblemente vaya más allá de la simple confluencia de una serie de índices fonéticos, morfosintácticos o léxicos. Para responder esta cuestión, podemos recurrir a Moreno Fernández (2001, 2012), quien recoge la teoría de rasgo, la teoría de ejemplar y la teoría de prototipo.

La *teoría de rasgo* “plantea que la presencia o ausencia de una determinada característica es la responsable de que un elemento sea adscrito a una categoría determinada” (Moreno Fernández, 2001: 7). Para Moreno Fernández (2001, 2012), la pronunciación de la interdental sorda como [θ] es un rasgo prácticamente definitorio del español peninsular, de modo que permite identificarlo casi automáticamente. El problema de esta teoría es que, si bien es verdad que hay algunos rasgos que son características de una sola variedad, hay otros tantos (la inmensa mayoría, de hecho), que no lo son. Por ejemplo, el voseo completo se considera como prototípicamente argentino, sin embargo, no es el único país voseante (Moreno Fernández, 2001: 7). El hecho de recurrir a un rasgo prototípico para identificar la procedencia del hablante ciertamente puede conducir a incorrecciones en la identificación, pero en otras instancias puede ser muy productivo.

Por otro lado, la *teoría de ejemplar* “sostiene que la categorización de objetos depende del recuerdo de un ejemplar (caso concreto) y de la categoría a la que pertenece” (Moreno Fernández, 2001: 8). Dicho de otro modo, cualquier ejemplar que se parezca al que ya hemos conocido formaría parte de la misma categoría y en caso de detectar un ejemplar que no coincide con ninguno almacenado en la memoria, la tendencia es crear una categoría nueva teniendo a este como modelo. Para Moreno Fernández (2001: 8), la gran ventaja de este modelo es que el ejemplar aparece siempre contextualizado (es decir, son ejemplos de hablantes reales), aunque por otro lado conduce a estereotipos si se llega a la conclusión de que todos los hablantes de dicha zona hablan como el ejemplar con el que se ha tenido contacto. Una de las mayores críticas de esta teoría es que si la categorización se diera a través de los ejemplares, esto supondría una enorme carga para la memoria humana que no parece ser realista (Taylor, 2008: 46). Por otro lado, Taylor (2008: 46) indica que esta categorización

está relacionada con la frecuencia de aparición, de modo que la teoría de ejemplar no debería descartarse por completo. Aplicada al español, la teoría de ejemplar se muestra especialmente interesante en casos en los que los hablantes tienen un contacto limitado con individuos de otras variedades (Moreno Fernández, 2001: 8), o incluso cuando no pueden establecer ningún contacto personal y solo pueden acceder a las variedades a través de personajes famosos. Un ejemplo muy claro sería cuando los estudiantes de ELE escuchan entrevistas con Messi, Shakira, Residente, Bad Bunny, Peso Pluma, etc., de manera que generan ejemplares para las variedades de Argentina, Colombia, Puerto Rico, México, etc.

Por último, la *teoría de prototipo* respondería a los postulados recogidos en estas páginas, de manera que permitirían identificar las variedades dialectales gracias a la confluencia de una serie de características definitorias de la variedad en cuestión. Para Moreno Fernández (2012: 226), el problema de esta teoría reside en que los prototipos responden a categorizaciones abstractas y estas son difícilmente accesibles en la vida real.

Ninguna de estas tres teorías constituye, entonces, un modelo ideal ni está libre de limitaciones. Moreno Fernández (2001: 10) sostiene que estas tres teorías no son excluyentes ni resultan incompatibles. Nosotros consideramos que las tres teorías pueden confluir en un mismo hablante cuando este intenta categorizar diferentes muestras de habla y que incluso pueden darse de manera simultánea, desechando una a favor de otra conforme el individuo procede con la escucha de una muestra de habla. Podríamos imaginar el caso de un hablante que intenta identificar el origen dialectal de su interlocutor. En un primer momento, detecta la pronunciación seseante, la omisión de algunas consonantes finales y el empleo del pretérito indefinido para hablar de acciones en el pasado recientes que guardan relación con el presente. En esta fase, el hablante podría recurrir a la teoría de prototipo y reconocer que se trata de una variedad latinoamericana. Más adelante en el discurso, podría detectar una entonación que le resulta familiar, ya que se parece a un amigo de procedencia peruana, y categorizar al interlocutor como originario de esta zona, de manera que recurriría al mecanismo de ejemplar. Sin embargo, en el momento en el que percibiría la palabra “cachái” identificaría al interlocutor como chileno, recurriendo así a la teoría de rasgo, concretando la primera categorización más general y corrigiendo la segunda que lo llevó a categorizar erróneamente al hablante. El mecanismo cognitivo que el individuo emplea a lo largo del proceso no es el mismo, sino que va cambiando dependiendo de la cantidad y calidad del *input*

que recibe, por lo que en un solo acto de identificación de la variedad podrían confluír las tres teorías.

2.1.5.3. Niveles de categorización y modelos focales

Relacionada con la teoría de prototipos, Rosch *et al.* (1976) propusieron la diferenciación de tres niveles de categorización de objetos. El *nivel básico* sería el central en la categorización y el más productivo, puesto que en él aparecerían las categorías que más comúnmente consideraríamos prototipos. Por encima de este nivel se encontraría el *nivel superordinado*, donde se llegaría a una mayor generalización. Se trata de un nivel de poca eficiencia a la hora de jerarquizar, porque en él entrarían miembros muy diversos (Cuenca y Hilferty, 1999: 43). Por último, Rosch *et al.* (1976) proponen el *nivel subordinado*, en el cual los miembros se categorizan aún más pormenorizadamente que en el nivel básico. Para Cuenca y Hilferty (1999: 44), tampoco se trataría de un nivel muy productivo, ya que no ofrece mucha más información que el nivel básico, pero sí es cognitivamente más costoso.

Aplicados a la vida real, los tres niveles podrían representarse de la siguiente manera: en el nivel básico podríamos categorizar a un animal doméstico de cuatro patas que maúlla como *gato*. En el nivel superordinado, lo categorizaríamos como animal o incluso como ser vivo, pero el problema es que en esta categoría entrarían animales tan diversos que dos miembros ni siquiera tendrían que compartir rasgos (por ejemplo, un gato y un mosquito entrarían en la categoría de animales, cuando desde el punto de vista antropocéntrico, –no biológico– comparten muy pocas características). En el nivel subordinado podríamos categorizar a gatos concretos como, por ejemplo, gato romano o gato egipcio. Ahora bien, a no ser que queramos ser muy específicos, si alguien nos pregunta por el animal favorito, nuestra respuesta probablemente no sería “me gustan los gatos romanos, egipcios, noruegos...”, sino, simplemente “me gustan los gatos”.

Si aplicamos esta teoría a las lenguas y concretamente al español y su variación geográfica, en el nivel superordinado nos encontraríamos con denominaciones tan genéricas como “español andino”, “español caribeño”, etc., o incluso más genéricas, como “español de América” o “español de España”. El valor informativo de tales denominaciones es bajo, y si comparamos a un catalán con un tinerfeño, encontraríamos poco parecido en su manera de hablar. En el nivel básico, el que reflejaría mejor los prototipos dialectales, podríamos incluir categorías

más concretas como “mexicano”, “argentino”, “andaluz”, “canario”, etc., donde sí podemos distinguir una serie de rasgos característicos y definitorios de la variedad, por lo que sería muy productivo. Por último, en el nivel subordinado se encontrarían variedades mucho más concretas, como el español de Lima, Bogotá, Mendoza, Jaén, Tarragona, etc. (o incluso zonas concretas de dichas ciudades), de manera que, de nuevo, se trataría de una categorización poco productiva a no ser que se quiera hablar de cuestiones muy concretas.

En la categorización de lenguas funcionan, entonces, también estos tres niveles que, además, no deben ser tratados como excluyentes, puesto que dependiendo del contexto y los intereses que tengamos en el momento dado recurriremos a uno u otro.

Ahora bien, para poder categorizar las muestras de habla en el nivel subordinado o incluso en el básico, es imprescindible tener conocimiento acerca de los rasgos que los constituyen. Dicho de otro modo, no seremos capaces de identificar a un limeño si no tenemos conocimiento de los rasgos característicos del español de Lima, pero tampoco podremos identificar a un hablante como canario, ni tampoco como latinoamericano, si desconocemos los rasgos que conforman estos niveles. Lo cierto es, además, que la inmensa mayoría de hablantes solo podría categorizar las variedades de forma muy genérica, recurriendo al nivel superordinado, con la excepción de su zona vernácula, donde lo más probable es que sí podría establecer categorías subordinadas. Además, quitando a los expertos en dialectología, tener un conocimiento pormenorizado de todas las zonas geolingüísticas es un saber innecesario y poco productivo en la vida real que, sin embargo, aumenta junto con el contacto con los hablantes nativos de diferentes zonas.

Para representar estas observaciones, Moreno Fernández (2017) recurre a los modelos focales, que explicamos a continuación.

Los hablantes *monofocales* solo conocen bien y en detalle su propia variedad. Por lo general, son individuos que han tenido poco contacto con las demás variedades y en un nivel superordinado solo podrían apreciar un aire de familia de ciertos *supradialectos*, mientras que en el nivel subordinado conocería muy bien las diferencias específicas entre diversos *lectos* de su propio entorno. Por ejemplo, un granadino que apenas ha salido de la provincia categorizaría en el nivel básico las hablas de la capital, de la Alpujarra, de la costa, etc., mientras que en el nivel subordinado sería capaz de diferenciar entre los sociolectos de clases

más altas o bajas, entre los jóvenes y los mayores..., es decir, con un gran nivel de profundidad. Al contrario, en el nivel superordinado quizás podría identificar a un hablante como castellano o como latinoamericano, pero sin ofrecer más detalles acerca de su procedencia. Este modelo es el más común.

En el modelo *bifocal*, el hablante tiene un buen conocimiento de su propio vernáculo, pero también de una segunda variedad geográfica. Esto se puede dar por cuestiones familiares (hablantes bidialectales), personales (por ejemplo, por haberse mudado a otro país o comunidad), o por contacto con hablantes nativos de diferentes regiones. Un individuo con visión bifocal tendría la capacidad de comparar su variedad vernácula con la ajena (o sus dos variedades vernáculas), conociendo las implicaciones sociales, históricas o culturales de estas, de manera que el nivel básico podría ser tanto local como regional. Se trata de un modelo menos común, pero cada vez más frecuente por los fenómenos migratorios y de globalización.

Por último, un hablante con visión *multifocal* conocería a fondo un número indefinido de variedades, de manera que en el nivel básico sería capaz de percibir las diferencias entre los *lectos* de su propia variedad, pero también de otras variedades conocidas y eso con un detalle considerable. Por un lado, es un modelo que se puede dar en hablantes de un gran nivel de conocimiento y contacto con hablantes de otras regiones, pero sin tener conocimiento lingüístico específico. A nivel subjetivo, el individuo sería capaz de reconocer el nivel de cercanía entre la variedad propia y las demás (es decir, sería capaz de establecer una gradación entre lo propio, lo cercano y lo ajeno). Por el otro, a nivel objetivo, el hablante sabría definir el grado de cercanía o distancia entre diferentes variedades sin la necesidad de tener la propia de anclaje. No cabe duda de que se trata del modelo menos frecuente y que requiere un gran conocimiento geolectal y una gran capacidad de abstracción, de manera que en este último grupo (hablantes multifocales objetivos) solo podríamos incluir a expertos en dialectología.

Volviendo al principio del presente trabajo, en este capítulo hemos trazado una línea temática a lo largo de dos disciplinas vecinas: la dialectología perceptiva y la sociolingüística cognitiva, describiendo los conceptos clave de ambas y que guardan una estrecha relación con la investigación que aquí presentamos. Ahora bien, hemos ofrecido las definiciones de nociones clásicas desde una perspectiva general, y aplicada comúnmente a hablantes nativos. En páginas que siguen, delimitaremos sucintamente la situación dialectal actual del español, y

posteriormente aplicaremos los términos de ambas disciplinas al ámbito de aprendizaje de español como lengua extranjera.

2.2. VARIACIÓN DIATÓPICA DEL ESPAÑOL

El español es sin duda una lengua de gran proyección internacional que está en continuo auge. Hablada en 21 países como lengua materna, se extiende por prácticamente todos los continentes, incluyendo no solo a hablantes de dominio nativo, sino también de español como lengua segunda y extranjera.

A pesar de las diferencias internas inevitables en una lengua geográficamente tan extendida, el español cuenta con un alto grado de homogeneidad, “es una de las lenguas de cultura más universales”, es geográficamente compacta (los países hispanohablantes ocupan territorios contiguos) y en constante expansión (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016).

Por otro lado, debemos reconocer la importante labor de las instituciones como la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española que intervienen en el mantenimiento de la unidad del idioma y su regularización a través de sus obras normativas (que sin embargo no reniegan del componente descriptivo). A pesar de que hoy en día reconocen el carácter pluricéntrico del español, se considera que el idioma posee un solo estándar, común a todos los países que, sin embargo, cuentan con su propia norma culta.

Además, son palpables los esfuerzos por la promoción y expansión del español como lengua extranjera y su cultura, siendo el Instituto Cervantes uno de los organismos de mayor importancia en este ámbito.

El carácter plurinormativo, unido a la amplia distribución geográfica y demográfica del idioma, conduce inevitablemente a su diversidad en todos los niveles, siendo una de sus consecuencias la variación diatópica del idioma. En el presente apartado nos dedicaremos a delinear la situación demográfica actual del español y, sobre todo, a describir su distribución dialectal, atendiendo a los modelos más actuales de las variedades geográficas del idioma.

2.2.1. EL ESPAÑOL COMO LENGUA INTERNACIONAL: DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y DEMOGRAFÍA DEL ESPAÑOL

En Moreno Fernández (2012), Moreno Fernández y Otero Roth (2007, 2016) y en Instituto Cervantes (2023), entre otros, se recoge el modelo del grupo de usuarios potenciales del idioma (GUP), que incluye tres grupos de hablantes: de dominio nativo (GDN), hablantes de

competencia limitada (GCL) y aprendices de la lengua extranjera (GALE) (Figura 8). Según este modelo, se entiende que un hablante posee competencia nativa si su

(...) capacidad de usar una lengua determinada se corresponde con –o se aproxima a– la de aquellos que la adquieren desde la infancia, en interacción con su familia, con los miembros de una comunidad o a través de la escuela. En este grupo estarían incluidos los hablantes de español como lengua materna, los hablantes de español como lengua principal y los hablantes bilingües en comunidades con implantación social del español. (Moreno-Fernández y Otero Roth, 2016: 40).

Por otro lado, en el dominio de GCL del español entrarían diferentes perfiles de hablantes que Moreno Fernández y Otero Roth (2016: 40) definen de la siguiente manera:

Serían hablantes de español con competencia limitada los de segunda y tercera generación en comunidades bilingües; los usuarios de variedades de mezcla bilingües; y las personas extranjeras de lengua materna diferente del español residentes en un país hispanohablante.

Por último, el GALE estaría compuesto por estudiantes de español como lengua extranjera que han aprendido o están aprendiendo el idioma en un proceso de aprendizaje de aula (Moreno-Fernández y Otero Roth, 2016: 40). Los informantes escogidos para la realización de nuestro trabajo constituyen precisamente este último grupo de dominio.

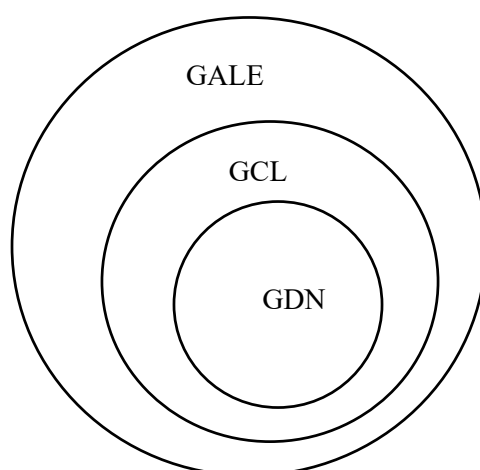


Figura 8. Grupos de dominio del español. Basado en Moreno Fernández (2012: 224).

Según los últimos datos del Instituto Cervantes (2023), el español cuenta con casi 600 millones de hablantes (un 7,5 % de la población mundial). De ellos, 499 947 796 pertenecen al GDN,

el GCL está constituido por 76 422 128 y el cómputo total de GALE presenta 23 035 198 hablantes. Estas cifras lo convierten en la segunda lengua materna del mundo después del chino mandarín y la cuarta en el cómputo total de hablantes (le preceden inglés, chino mandarín e hindi).

De los 21 países en los que el español es lengua oficial, nacional o general, el mayor número de hablantes nativos se concentra en México, cifra que representa casi el 28 % de todos los hablantes de GDN de los países hispanohablantes. La Figura 9 refleja el número de hablantes de competencia nativa por país. Los datos se basan en Instituto Cervantes (2023: 25-26), que recoge la población correspondiente a cada país según los censos nacionales y el porcentaje de hablantes nativos recogido en Moreno Fernández y Otero Roth (2016).

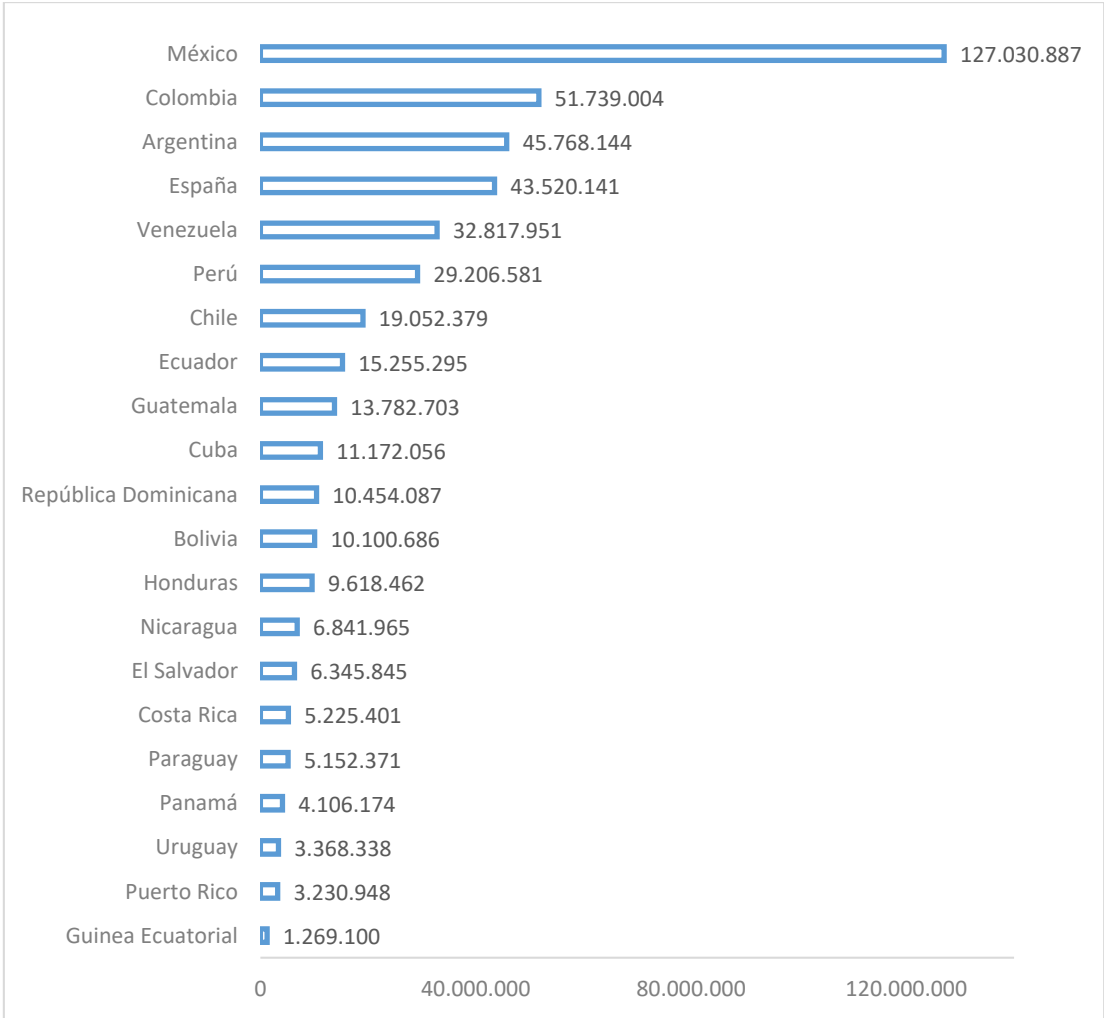


Figura 9. El número de hablantes del GDN por país. Basado en Instituto Cervantes (2023: 25-26).

Por último, según los datos del Instituto Cervantes (2023), en el año 2023 había 23 035 198 aprendices de español como lengua extranjera, distribuidos por todos los continentes (aunque en el documento se advierte que no existen fuentes suficientes para realizar el recuento en todos los países y en todos los ámbitos de enseñanza, de manera que el recuento resultante podría ser superior). De todos los países contabilizados, el mayor número de hablantes GALE se encuentra en los Estados Unidos (8 078 871 de aprendices), seguidos de la Unión Europea (6 173 858) y Brasil (4 050 825).

Conocer el alcance internacional, pero también geográfico, social y económico de la lengua española es, sin duda, fundamental para establecer el contexto en el que se encuentra el idioma y, por consiguiente, para poder interpretar con mayor detalle los datos del estudio que aquí nos ocupa. Los estudios de demografía de la lengua española son cada vez más frecuentes, lo que demuestran publicaciones como Moreno Fernández y Otero Roth (2006, 2007, 2016) o los Anuarios del Instituto Cervantes (desde el 1998 hasta la actualidad), entre otros. Además, en los últimos años estos estudios han empezado a incluir cada vez más el contexto de países donde el español no es lengua oficial o común, cuyo producto es la publicación del Atlas de ELE de Europa oriental (Méndez Santos y Galindo Merino, 2017) y Asia oriental (Méndez Santos y Galindo Merino, 2022), al igual que la fundación del Proyecto Internacional El Español en Europa, Demografía de los hablantes de una lengua⁵, dirigido por Francisco Moreno Fernández, Óscar Loureda y Héctor Álvarez Mella en la Universidad de Heidelberg y Johannes Kabatek en la Universidad de Zúrich. Dicho proyecto incluye una amplia red internacional de universidades e instituciones colaboradoras a lo largo de todo el continente y reconoce como su objetivo principal describir cuantitativa y cualitativamente la realidad demolingüística del español en los países en cuestión. En la actualidad, el proyecto ya cuenta con publicaciones sobre la situación en Alemania (Loureda Lamas *et al.*, 2020), Suiza y Lichtenstein (Kabatek *et al.*, 2022) y Portugal (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022). Además, actualmente se encuentran en prensa volúmenes sobre Rumanía, Bulgaria y Moldavia por un lado e Italia, San Marino, Malta y Ciudad de Vaticano, por el otro⁶.

⁵ Disponible en <https://europa-hcias.de/es/>

⁶ Información disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/

2.2.2. MODELOS DE LA VARIACIÓN GEOGRÁFICA DEL ESPAÑOL

La gran expansión territorial y el elevado número de hablantes del español conducen inevitablemente a su diversidad tanto social como geográfica. Estas no solo se aprecian entre las grandes áreas, sino también entre diferentes zonas de una misma región o incluso distintos barrios en la misma ciudad, de modo que, dependiendo del nivel de categorización, podríamos subdividir el idioma en un número muy elevado de variedades. A esto se le suma, además, el hecho de que la realidad lingüística no es discreta, sino que se trata de un *continuum*. Sin embargo, para estudios empíricos, sobre todo si son de gran alcance, esta división no resulta fructífera y es indispensable recurrir a generalizaciones. Como resultado de ello, se han propuesto varios modelos de división territorial del español que se basan en una serie de características comunes y compartidas para proponer distintas áreas dialectales del idioma.

2.2.2.1. La bipartición dialectal del español

Desde la perspectiva de nivel superordinado, siguiendo a Rosch *et al.* (1976), se han propuesto varias divisiones que parten el español en dos grandes categorías o en dos *superdialectos* (término propuesto por Montes Giraldo, 1982). Así, se distingue generalmente entre español de España y español de América, español conservador e innovador, de tierras altas y bajas, atlántico frente al castellano, o español meridional frente al septentrional. Se trata de divisiones con una larga trayectoria que perduran hasta la actualidad (sobre todo las primeras dos) y cuya gran ventaja es el alto grado de generalización que ofrecen, de modo que permiten una separación muy fácil en variedades que cumplen una serie de rasgos frente a aquellas que emplean rasgos opuestos (por ejemplo, aspiración frente al mantenimiento de consonantes implosivas). A la vez, esta generalización se convierte en desventaja, ya que deja de lado las marcadas diferencias entre diferentes zonas de un mismo bloque y frecuentemente generan una falsa imagen de homogeneidad. Sin embargo, conviene describirlas, ya que, en contextos como la enseñanza y aprendizaje de ELE, sobre todo a niveles bajos cuando el alumnado todavía no posee amplios conocimientos fonéticos, gramaticales o léxicos, se pueden convertir en herramientas muy útiles.

Español de Madrid frente al de Sevilla y español de tierras altas frente a tierras bajas

Wagner (1920, *apud* Pacheco, 2014), basándose en los procesos de colonización de América, establece la división del español americano en tierras altas y tierras bajas. Las primeras estarían constituidas por el interior de México, América Central, Venezuela, Colombia, Perú, Ecuador y Bolivia. Las segundas, por otro lado, comprenderían las zonas de Antillas, la costa atlántica de México, Colombia y Venezuela y la costa de Argentina. La distinción lingüística entre ellas se correspondería, a grandes rasgos, con el debilitamiento y pérdida de las consonantes implosivas en tierras bajas y su mantenimiento en las altas.

Más tarde, Menéndez Pidal (1962) puso en relación la división de Wagner (1920) con su propia bipartición entre el español de Madrid y el de Sevilla, estableciendo parecido (lingüístico e histórico) entre el español sevillano y el de tierras bajas o zonas costeñas americanas, y el español madrileño y el de tierras altas o interiores. Para establecer tal división se basó en la realización de sibilantes (seseo y ceceo), la aspiración de *-s/* implosiva y asimilación de otras consonantes en posición final (concretamente, *-l/* y *-r/*), la pronunciación aspirada de la velar fricativa sorda [x], el yeísmo y la relajación de la *-d/-* intervocálica.

Español atlántico vs. español continental

La propuesta es originaria de Catalán (1958), quien establece oposición entre el español castellano o continental y el atlántico. El segundo comprendería las zonas de Andalucía, Canarias e Hispanoamérica, mientras que el primero representaría la zona septentrional de la Península Ibérica.

Español meridional vs. español septentrional

El término *español meridional* aparece ya en Alvar (1955), quien habla del consonantismo, especialmente la *-s/* implosiva, y su aspiración o pérdida en hablas meridionales. Posteriormente, Montes Giraldo (1977: 659) adapta este término, estableciendo diferencia entre el español atlántico, meridional o costero y español serrano o continental.

Teniendo en cuenta la realización de consonantes en posición implosiva, Fernández-Sevilla (1980: 15) diferencia entre el español septentrional, que comprendería la parte centro-norte de la Península y las tierras altas de América Latina, y el español meridional, que abarcaría la

mitad sur de la Península, Canarias, y tierras bajas de América Latina. En el segundo, las consonantes implosivas sufren mutación, debilitamiento o pérdida, mientras que en el primero se mantienen.

Por último, mencionamos la aportación de Montes Giraldo (1995: 327), quien se basó únicamente en la realización de la *-s/* implosiva (mientras que Fernández Sevilla tenía en cuenta la pérdida de consonantes en posición implosiva en general) para establecer dos grandes zonas: en la primera de ellas se daría el debilitamiento, aspiración o pérdida de la *-s/*, mientras que en la segunda se mantendría.

Tendríamos así la primera bipartición en español meridional o costero-insular (hablas "meridionales" de España, costas e islas de América, en general) y español centro norteño o interiorano (para América).

Español de España vs. español de América

Zamora Munné y Guitart (1982: 176) mencionan que tradicionalmente, y de manera superficial para los autores, se separaba la zona peninsular de España de la zona americana, siendo Canarias considerado un puente entre ambas modalidades. Por su parte, Manuel Alvar también separa las zonas geolectales del mundo hispanohablante en estos dos bloques cuando publica su *Manual de dialectología hispánica* en dos volúmenes, uno de ellos dedicado al español de España (1996a) y el otro al español de América (1996b). En todo caso, dentro de cada una de las dos zonas se establecen varias hablas y dialectos.

Zamora Munné y Guitart (1982) parten de esta tradición, aunque establecen diferencias entre la modalidad peninsular centro-norteña, la modalidad peninsular meridional y la modalidad americana, de manera que amplían la visión bipartita separando dos zonas dialectales en España, considerando la modalidad canaria como puente entre Andalucía e Hispanoamérica, el español de EE. UU. como parte de la modalidad hispanoamericana y el español de Filipinas y el judeoespañol como casos aparte. Aunque no ofrecen un cuadro comparativo entre las tres modalidades, establecen una serie de rasgos generalmente empleados en el español americano. A nivel fonético incluyen seseo (en todos los dialectos americanos y algunos de la modalidad meridional peninsular), žeísmo (con diferentes realizaciones en distintas zonas de América), la pronunciación del fonema */s/* y otros rasgos definatorios como la realización

estridente de la palatal central y lateral en algunas zonas y la neutralización de las líquidas, entre otros. Por otro lado, Zamora Munné y Guitart (1982: 148-149) establecen una lista de elementos léxicos de uso normal peninsular y uso americano general, y en lo que respecta a la morfosintaxis, mencionan la ausencia de *vosotros* en América, la falta de uso *leísta* y *laísta* de pronombres átonos, el voseo americano (ausente en España) y la preferencia por el pretérito indefinido en América en situaciones en las que en España se preferiría el pretérito perfecto. Estos rasgos coinciden en gran medida con los que presenta Moreno Fernández (2019: 213-214) para Hispanoamérica, aunque podríamos añadir algunos rasgos que propone el autor y que no aparecen en la descripción anterior, como el uso de diminutivos con adverbios y verbos (*andandito, luegito...*), o la preferencia de *acá* y *allá* frente a *aquí* y *allí*⁷.

Aunque es cierto que la división en estas dos grandes zonas dialectales se sigue aceptando en la actualidad, ha recibido varias críticas. Una de ellas es la de Lope Blanch (1992), quien, entre otras cuestiones, critica la falsa imagen de la homogeneidad del español americano, cuando la realidad dialectal es mucho más variada. Aun así, consideramos que en ocasiones la distinción en grandes áreas como Hispanoamérica frente a España puede resultar útil, sobre todo en el caso de hablantes extranjeros, aunque siempre debería recalcarse que se trata de una simplificación.

Español innovador vs. español conservador

Zamora Munné y Guitart (1982: 107) diferencian los *dialectos de consonantismo posnuclear radical* y *dialectos de consonantismo posnuclear conservador*. Para establecer tal distinción, se centran principalmente en la realización de la *-s/* implosiva (o posnuclear). Zamora Munné y Guitart (1982: 107-108) consideran como dialectos radicales las hablas antillanas (Cuba, República Dominicana y Puerto Rico) y de la zona caribeña (Panamá, Costa de Venezuela y costa atlántica de Colombia), junto con el andaluz moderno, donde la *-s/* se aspira o debilita. Por otro lado, los dialectos conservadores incluirían los de las sierras peruanas, ecuatorianas y bolivianas, donde la *-s/* se mantiene. Por último, Zamora Munné y Guitart (1982: 108)

⁷ La selección de rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos que aquí presentamos no es exhaustiva, sino que se basa en elementos que más prototípicamente podrían aparecer en manuales de español como lengua extranjera. Para más detalles, véase Zamora Munné y Guitart (1982) y Moreno Fernández (2019).

resumen que hay correspondencia entre las tierras altas y dialectos conservadores y tierras bajas y dialectos radicales.

Esta propuesta no dista demasiado de aquella que se recoge en Moreno Fernández (2019: 82-83), quien establece la siguiente división (Figura 10⁸):

- Zonas conservadoras: Castilla, zonas altas de México y de la región andina, el interior de Colombia. Su característica principal es el conservadurismo de elementos consonánticos, principalmente fonéticos (consonantes finales de palabra, grupos consonánticos cultos, oclusivas sonoras intervocálicas como la -/d/-, mantenimiento de africada sorda [tʃ], pronunciación africada [sic] de [x], distinción entre las líquidas /r/ y /l/ y distinción entre las palatales /ʎ/ y /j/.
- Zonas innovadoras: Andalucía, Canarias, Antillas, zonas costeñas de Sudamérica. Se caracterizan por el debilitamiento, aspiración o pérdida de consonantes finales de palabra, la simplificación de grupos consonánticos cultos, el debilitamiento de oclusivas sonoras intervocálicas, la pronunciación fricativa [ʃ] de la africada sorda [tʃ], la pronunciación aspirada [h] de la fricativa sorda [x], la neutralización de líquidas /r/ y /l/ y el yeísmo.

A esta lista deberíamos añadir, siguiendo a Moreno Fernández (2019: 83), que se consideran innovadores también fenómenos como seseo, frente a la distinción entre [s] y [θ] (aunque hoy en día la única zona que conserva sistemáticamente la distinción entre las sibilantes es el centro-norte de España), y que el yeísmo es ya prácticamente generalizado en todo el mundo hispanohablante (aunque quedan aún enclaves distinguidores).

⁸ Salvo que se indique lo contrario, todos los mapas en este trabajo fueron creados empleando el software disponible en www.mapchart.net

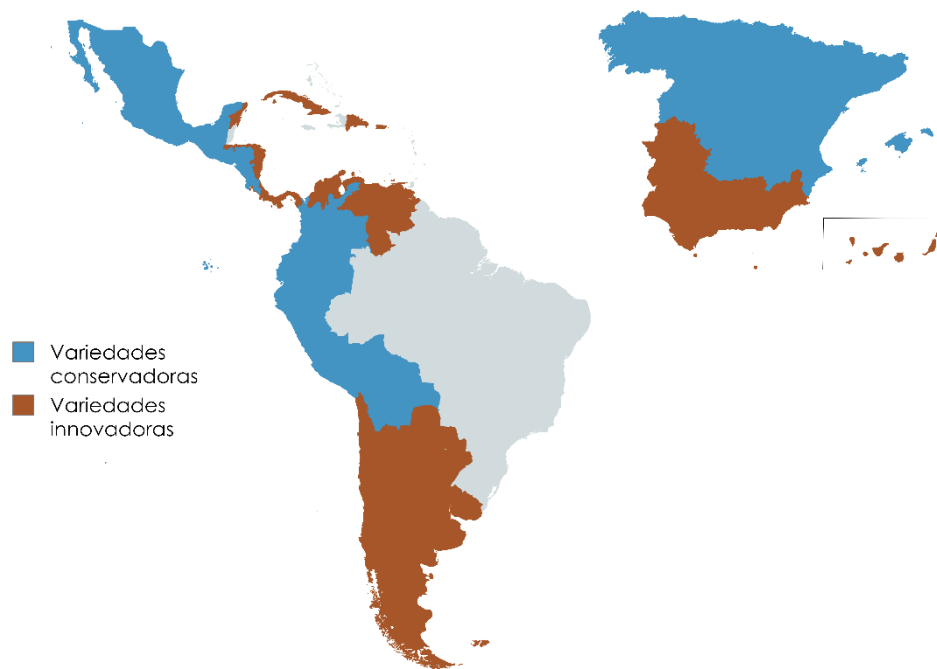


Figura 10. Distribución de variedades conservadoras e innovadoras. Elaboración propia a partir de Moreno Fernández (2019).

Por último, cabe recordar que prácticamente todas las divisiones que establecen dos grandes zonas geolectales se basan en características innovadoras y conservadoras, y eso sobre todo en cuanto a la fonética. Quizás la única excepción sea aquella que separa el español de España frente al de América y que, además de lo puramente lingüístico, incluye también cuestiones geográficas e históricas. En este trabajo recurriremos con frecuencia a la separación entre España e Hispanoamérica y al carácter innovador y conservador de las variedades, puesto que se trata de divisiones que frecuentemente encontramos en los materiales de ELE y que, además, son cognitivamente fáciles para los aprendices, ya que reúnen características lingüísticas muy llamativas con visible separación geográfica.

2.2.2.2. Modelos de la división dialectal del español⁹

La gran diversidad del español dentro de cada uno de los superdialectos (sea cual sea la división empleada) condujo inevitablemente a la separación de las variedades en zonas más reducidas, sobre todo en lo que respecta a América Latina. Moreno Fernández (1993) realiza

⁹ La división dialectal concreta de cada propuesta se puede consultar en las obras citadas o en Moreno Fernández (1993).

un recorrido histórico de las propuestas de división dialectal más importantes y que resumimos a continuación.

El modelo más antiguo se adscribe a Armas y Céspedes (1882), quien, basándose en rasgos léxicos y etimologías, establece cuatro zonas dialectales. La principal crítica de esta propuesta es que se basa en términos lingüísticamente imprecisos, no señala una división exacta de las zonas y recurre a etimologías que no parecen ser fundamentadas (Moreno Fernández, 1993).

La segunda propuesta fue elaborada por Henríquez Ureña (1921). Basada en el contacto del español con lenguas indígenas, pero también en otras cuestiones como la diversidad del clima o de población, cultura y aislamiento, propone cinco grandes regiones dialectales. Si bien es una propuesta que sufrió numerosas críticas (por ejemplo, recurre solo a nivel léxico y deja de lado el morfosintáctico y fonético), debemos admitir que se trata del primer modelo basado en criterios lingüísticos.

El siguiente modelo propuesto es de Rona (1964). Basándose en criterios fonéticos, morfológicos y sintácticos, Rona (1964) emplea isoglosas para establecer dieciséis zonas dialectales americanas y siete “zonas de mezcla” (no puramente castellanas). Los fenómenos escogidos para trazar dichas isoglosas fueron el yeísmo, el žeísmo, el voseo y las formas verbales de este. Una vez más, se trata de una propuesta que sufrió varias críticas que se pueden resumir en la falta de contigüidad de las zonas propuestas, la selección inadecuada de rasgos o algunas inexactitudes metodológicas¹⁰.

La siguiente división que aparece es la de Zamora Munné (1979-1980). El autor escoge el voseo pronominal y la realización “glotal” o velar de /x/ y la conservación o aspiración/pérdida de -/s/ para establecer nueve zonas geolectales. Además de las características escogidas como base de la división, Zamora Munné (1979-1980) escoge una serie de rasgos (principalmente fonéticos) característicos para cada zona.

La última propuesta que tuvo repercusión significativa en la división dialectal de América y que es anterior a la de Moreno Fernández (2009) es la que propone Cahuzac (1980). Para

¹⁰ Para más información, véase Zamora Munné y Guitart (1982: 180-181).

establecer tal división, se basó en la semántica dialectal, de manera que recurrió al nivel léxico, dividiendo el territorio hispanohablante en cuatro zonas (Moreno Fernández, 1993: 34-35).

A pesar de que todas las propuestas anteriores tuvieron notable repercusión, recibieron también algunas críticas que se pueden resumir en falta de datos empíricos y lo inexacto de la elección de rasgos diferenciadores. Además, todas ellas se centran en las zonas americanas y dejan fuera España y otras zonas hispanohablantes (aunque en algunos casos se hacen menciones a las segundas).

2.2.2.3. El modelo dialectal de Francisco Moreno Fernández

En 2009, Francisco Moreno Fernández publicó la primera edición de su manual de dialectología hispánica, en el que se recoge su propuesta de división dialectal del territorio hispanohablante, tanto americano como español. Para establecer las ocho zonas geolectales, se basó en criterios fonéticos, morfosintácticos y léxicos, sin obviar la situación sociolingüística, cultural e histórica del idioma. Moreno Fernández (2019: 9) señala que dicha división incorpora materiales de los atlas lingüísticos, teniendo en cuenta también la percepción de los distintos usos lingüísticos por los hablantes, de manera que se trata de un acercamiento cognitivista. Además, el autor describe el español hablado en África, Asia y EE. UU., aunque estas zonas no forman parte de su modelo principal.

Moreno Fernández (2019) reconoce ocho grandes áreas dialectales (Figuras 11 y 12):

- Castellana: incluye las zonas del centro y norte de la Península. Dentro de esta variedad se reconocen, además, la modalidad manchega y las norteñas (incluyen el castellano norteño occidental, castellano de áreas bilingües y castellano norteño oriental).
- Andaluza: incluye la zona andaluza, y las zonas de transición de Extremadura (especialmente de Badajoz) y Murcia. Basándose en el rasgo de abertura vocálica, la zona andaluza se subdivide, además, en andaluz occidental, donde la abertura es menos frecuente (incluye provincias de Huelva, Cádiz, Sevilla y oeste de Málaga) y andaluz oriental, con abertura más pronunciada (este de Málaga, Córdoba, Jaén, Granada y Almería). Además, el autor menciona que los rasgos lingüísticos

occidentales se extienden hasta la ciudad de Ceuta y los orientales hasta Melilla en el norte de África.

- Canaria: incluye las Islas Canarias.
- Caribeña: incluye la zona de Antillas (Cuba, Puerto Rico y República Dominicana), la costa de México, Honduras, Costa Rica, Panamá¹¹ y Colombia, y la mayor parte de Venezuela. Teniendo en cuenta principalmente los rasgos fónicos, se podrían incluir en esta zona las costas caribeñas de Nicaragua y Guatemala. Esta zona se subdivide en caribeño oriental (costeño y venezolano) y caribeño occidental (cubano, dominicano y puertorriqueño).
- Mexicana y centroamericana: se extiende por la zona de México, Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua, exceptuando las costas caribeñas anteriormente mencionadas. La zona se subdivide en español mexicano (norteño, central y costeño) y español mayense-centroamericano (yucateco, centroamericano y mayense de bilingües).
- Andina: ocupa casi toda Colombia (excepto la costa caribeña), parte del oeste de Venezuela, Ecuador, Perú y Bolivia. Esta variedad se subdivide en español costeño, serrano (colombo-ecuatoriano, peru-boliviano y andino de bilingües), amazónico y llanero (zona de llanos de Bolivia).
- Chilena: comprende todo el país de Chile.
- Austral: incluye Argentina, Uruguay y Paraguay. Se subdivide en atlántico y guaraní. Este segundo comprende la modalidad paraguaya y nordestina, mientras que el primero incluye la interior (noroeste, cuyana y central) y litoral (patagónica y rioplatense). La modalidad rioplatense se divide, por último, en el español bonaerense y uruguayo.

¹¹ Según Moreno Fernández (2019: 236-238) el carácter lingüístico centroamericano es más extendido en Costa Rica que en Panamá, donde confluyen elementos lingüísticos de origen diferente. De hecho, más adelante Moreno Fernández (2019: 270) excluye Panamá de la zona centroamericana, de manera que entendemos que su territorio se incluye íntegramente en la variedad caribeña. En cuanto a Costa Rica, su inclusión es más notable en la zona caribeña que en la centroamericana.



Figura 11. Variedades de español en España. Elaboración propia a partir de Moreno Fernández (2019).



Figura 12. Variedades de español en América Latina. Elaboración propia a partir de Moreno Fernández (2019).

Además de estas ocho grandes áreas dialectales, Moreno Fernández (2019) habla del español de la periferia del mundo hispánico, donde incluye las siguientes zonas:

- El español de los Estados Unidos de América, que comprendería los dialectos patrimoniales, el judeoespañol y las variedades en el espacio estadounidense (la variedad mexicano-estadounidense o chicana, la puertorriqueña, la cubano-estadounidense y la centroamericana-estadounidense). En este grupo podríamos mencionar también espanglish, variedad de mezcla bilingüe entre español e inglés.
- El español de África: se describe la presencia de español en Ceuta y Melilla, en la región de Magreb, en Marruecos, en Argelia, el español de Guinea Ecuatorial y el judeoespañol de África.
- El español de Asia: se incluiría aquí el judeoespañol de Israel y Turquía y la lengua española de Filipinas, incluido el criollo chabacano, y las modalidades lingüísticas con vinculación al español de algunas islas del Pacífico (Islas Marianas y Guam), aunque hay que reconocer que la vitalidad del español en esta zona es, en la actualidad, muy débil.

Por último, debemos mencionar que este modelo fue actualizado por el mismo autor (Moreno Fernández, 2020). Si bien no se detectan cambios sustanciales en el resto de las variedades, sí se separa la zona mexicana de la centroamericana, aunque no se llega a aceptar rotundamente la existencia de una variedad centroamericana diferenciada; se divide la modalidad norteña (Guatemala, Nicaragua, Honduras, El Salvador) de la sureña (Costa Rica y Panamá).

Puesto que en la dialectología y sociolingüística actual el modelo de Moreno Fernández se puede considerar el más comúnmente aceptado y dado que constituye el modelo dialectal seleccionado para el proyecto PRECAVES XXI (Cestero y Paredes, 2018a), en este trabajo partiremos de esta división dialectal en ocho grandes variedades del español (cuyos rasgos concretos se describirán en capítulo de *Metodología*).

2.3. EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

En párrafos anteriores hemos descrito diferentes conceptos relacionados con la sociolingüística cognitiva y la dialectología perceptiva en términos generales. Estas nociones se aplican normalmente a hablantes nativos que adquieren el idioma materno, o a hablantes bilingües y de segunda lengua (L2), que también pasan por el proceso de adquisición de la L2. Este proceso es fundamentalmente distinto del aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), que supone procedimientos cognitivos diferentes. Si bien eso no quiere decir que las nociones antes descritas no sean aplicables a hablantes de lenguas extranjeras, debemos interpretarlas con cautela y, sobre todo, teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje de lenguas en el aula (que dista marcadamente de la adquisición por inmersión).

En este apartado adaptamos algunos de los conceptos más relevantes de la sociolingüística cognitiva y dialectología perceptiva al contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, describimos la situación relacionada con la política lingüística en enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y analizamos la presencia de la variación geográfica del idioma en los materiales didácticos y obras de referencia.

2.3.1. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y LA VARIACIÓN DEL IDIOMA

Al igual que en hablantes nativos, debemos tener en cuenta que el requisito para cualquier estudio de percepción de lenguas y sus variedades es la capacidad de percibir los rasgos y categorizarlos en variables e invariables. El mismo principio aplica a aprendices de LE. Ahora bien, la manera en la que estos perciben, categorizan y aprenden los rasgos puede distar de cómo lo hacen los hablantes de lengua primera (L1). Schmidt y Geeslin (2022: 213) admiten que en la actualidad se sabe poco acerca del desarrollo de actitudes en hablantes extranjeros: “At present, less is known about the process through which L2 speakers come to acquire social norms and evaluations of patterns of use”. Aun así, consideramos que podemos inferir ciertos patrones a partir de las teorías de aprendizaje de LE, cuando estas se contrastan con procesos cognitivos detectados en hablantes nativos.

Por último, debemos recordar que el presente estudio no tiene como objetivo analizar el proceso cognitivo de aprendizaje y/o adquisición de lenguas extranjeras o segundas, ni el desarrollo de actitudes hacia la variación lingüística en hablantes no nativos. Sin embargo, consideramos imprescindible trasladar algunas de las nociones de sociolingüística cognitiva al

campo de aprendizaje y adquisición de LE. Para ello, resumiremos brevemente las cuestiones más importantes del proceso de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo, y aplicaremos los conceptos de conciencia (socio)lingüística, inseguridad y prestigio al ámbito de (E)LE.

2.3.1.1. El aprendizaje de lenguas extranjeras desde el punto de vista cognitivo

Podemos suponer que el proceso descrito en Caravedo (2014) (captación, fijación y reproducción) sería aplicable también a aprendices de L2 y estudiantes de LE y sería compatible con el modelo de Krashen y Terrel (1983), quienes formulan cinco hipótesis: de diferencia entre adquisición y aprendizaje, de orden natural, de *input* comprensible, de filtro afectivo y de monitor.

La *hipótesis de filtro afectivo* de Krashen y Terrel (1983) establece que la adquisición es más efectiva si se lleva a cabo en unas condiciones relajadas y en las que el error no se castiga. Por otra parte, individuos con mayor motivación (especialmente la integradora) y menos ansiedad a la hora de hablar tendrán más éxito en la adquisición de lenguas. Aunque esta hipótesis se enfoca más en el propio proceso de adquisición, podemos suponer que aquellos aprendices que presentan mayor interés por la lengua que están aprendiendo, tendrán también mayores probabilidades de percibir, categorizar y memorizar rasgos variables e invariables, puesto que la atención que le dedican al idioma y su variación podría ser mayor. Esto, sin embargo, no tiene que conllevar automáticamente a actitudes más positivas hacia los fenómenos percibidos, aunque la actitud hacia la lengua en sí lo sea.

Por otro lado, Krashen y Terrel (1983) diferencian entre el proceso de adquisición y el de aprendizaje, sosteniendo que el primero es más automático, se da en un contexto de comunicación natural, mientras que el segundo es más consciente, implica interiorizar reglas, y se da en contextos más formales. Krashen y Terrel (1983: 18-19) consideran que el proceso de adquisición es más importante en el desarrollo de habilidades comunicativas que el de aprendizaje que, sin embargo, permite monitorear el discurso. Esta habilidad se describe en la *hipótesis de monitor*, según la cual el individuo es capaz de evaluar su propia producción de manera que, si ha cometido una incorrección según las reglas gramaticales, puede corregirla, siempre que se dé una serie de requisitos (el aprendiz conoce la regla, es consciente de la corrección y tiene tiempo suficiente para monitorear su discurso) (Krashen y Terrel, 1983: 19). En todo caso, el autor considera que el aprendizaje complementa el proceso de adquisición,

pero no puede darse de forma aislada (puesto que no llevaría al desarrollo de la competencia comunicativa).

Estas observaciones son de gran interés para un estudio de actitudes y creencias hacia lenguas extranjeras, ya que ponen de manifiesto la capacidad básica para llevar a cabo la tarea de percepción. Si un hablante es capaz de monitorear su propio discurso, es porque ha aprendido ciertas reglas de la lengua meta, las ha interiorizado y sabe aplicarlas, de modo que podemos decir que se han cumplido los procesos descritos en Caravedo (2014): captación (tanto percepción como atención); fijación –incluyendo los procesos de clasificación y relación de Preston (2013)–; y en última instancia la reproducción (que no es imprescindible). Hasta este punto, entonces, cualquier aprendiz de LE debería ser capaz de evaluar ciertos aspectos de esta, siempre que presenten variación (puesto que lo constante no suele generar actitudes).

Otras dos hipótesis de Krashen y Terrel (1983) son la del *orden natural* y de *input comprensible*. Según la primera, existe un orden natural en el que la mayoría de estudiantes adquiere las estructuras lingüísticas, ya que algunas de ellas son más fáciles para adquirir, mientras que otras se presentan como más difíciles (el orden no será igual para todos los individuos, pero sí existiría una sucesión lógica de más fácil a más difícil). La hipótesis del orden natural está en consonancia con lo que postula Young (1988, *apud* Adamsom y Regan, 1991). Según Corder (1981, *apud* Adamsom y Regan, 1991), en la variación lingüística se puede diferenciar el *continuum* vertical y el horizontal. El primero organiza las estructuras según su complejidad cognitiva o articuladora, mientras que el segundo representaría las formas alternantes en el *continuum*. El *continuum* horizontal representaría así los sociolectos, dialectos o registros; es decir, aquellas estructuras que no son más o menos difíciles, simplemente diferentes. Aplicada esta teoría a la adquisición de lenguas, Young (1988, *apud* Adamsom y Regan, 1991) resume que en el eje vertical aparece posible variación entre formas que pertenecen a la lengua meta (LM) y las formas que no aparecen en esta, o incluso entre dos formas no LM. A medida que el aprendiente asciende en el eje vertical, puede empezar a adquirir variación horizontal entre diversas formas de LM. De este modo, podemos entender que un estudiante de LE puede generar actitudes solo cuando ha ascendido lo suficiente en el eje vertical, es decir, ha aprendido/adquirido las estructuras que presentan variación horizontal. Aplicado al español, un hablante extranjero solo podría percibir variación entre *hubiera* y *hubiese* si conoce el imperfecto de subjuntivo. Ahora bien, Adamsom y Regan (1991)

reconocen que, en la adquisición de segundas lenguas, no siempre es fácil establecer si un elemento pertenece al eje vertical u horizontal, puesto que algunas formas dialectales pueden ser cognitivamente o articulatoriamente más simples que otras. Adamson y Regan (1991: 3) indican que "(...) studying the adoption of sociolinguistic norms by second language learners is complicated by the fact that it can be difficult to separate horizontal and vertical variation". Además, Kroch (1982: 18) considera que las variantes prestigiosas suelen ser fonéticamente más complejas, ya que las clases sociales dominantes (aquellas que emplean la lengua estándar, generalmente la más prestigiosa) desean distinguirse de los grupos dominados mediante el empleo de formas más elaboradas. En caso del español de España, piénsese, por ejemplo, en la distinción entre la palatal central /j/ y lateral /ʎ/ frente al yeísmo, o la distinción entre las sibilantes /s/ y /θ/ frente al seseo o ceceo. Si bien es verdad que en la actualidad no se trata de fenómenos necesariamente estigmatizados (con excepción del ceceo), tradicionalmente eran consideradas estándares y más prestigiosas las formas distinguidoras. Ahora bien, para un hablante extranjero, el mantenimiento de -/s/ implosiva frente a su elisión o aspiración podría presentar el fenómeno opuesto, ya que la primera realización permite distinguir de forma más clara el plural de singular, la segunda persona del presente de indicativo de la tercera, etc., de modo que la observación de Kroch (1982: 228) no debería entenderse en términos categóricos.

Con la anterior hipótesis de Krashen y Terrel (1983) se relaciona la hipótesis de *input comprehensible*, según la cual la adquisición solo se lleva a cabo cuando el *input* que recibe el aprendiente es ligeramente superior a su conocimiento actual ($i+1$). En esta fórmula, i corresponde al conocimiento adquirido y $+1$ representa el *input* ligeramente superior a este conocimiento. El *input* demasiado superior al nivel actual dificulta la comprensión y, por consiguiente, la adquisición (no se puede adquirir algo que no se entiende).

Desde la perspectiva del *input*, solo pueden generarse actitudes hacia las estructuras que se entienden y cuya variación se conoce. Dicho de otro modo, si un estudiante escucha un discurso en el que su interlocutor elide la -/s/ final de palabra, pero el nivel de lengua del estudiante no le permiten reconocer que, efectivamente, se trata de plurales o de segundas personas de presente (o cualquier otra estructura terminada en -/s/), no podrá saber que se está dando el fenómeno de elisión de sibilantes. Por consiguiente, tampoco sabrá que este fenómeno presenta variación, de modo que no podrá generar actitudes hacia él. Por el

contrario, si se tratara de un estudiante más avanzado, fácilmente percibiría que su interlocutor está realizando las sibilantes finales de otra forma a la que está acostumbrado (si es que la variedad con la que está familiarizado es conservadora). Como resultado, podrá evaluar el fenómeno y crear actitudes hacia él, y eso incluso sin tener conocimiento de implicaciones sociales que dicha realización conlleva (a nivel afectivo, la elisión puede gustarle o no; a nivel cognitivo puede considerar que se trata de una realización correcta o incorrecta, etc.). En última instancia, estas actitudes pueden llevar al alumno a incorporar o no el fenómeno percibido en su *interlengua* (término acuñado por Selinker, 1972), aunque debemos tener en cuenta que, si esta inclusión no se da, no denota automáticamente actitudes negativas.

2.3.1.2. La conciencia (socio)lingüística y el aprendizaje de lenguas extranjeras

En párrafos anteriores hablamos de la importancia de la conciencia (socio)lingüística en la formación de las actitudes. Como indicaba López Morales (2004: 257), solo se pueden generar actitudes hacia fenómenos lingüísticos si el hablante sabe que el fenómeno es variable y conoce al menos algunas variantes del mismo, y tiene conocimiento de las implicaciones sociolingüísticas de la variante en cuestión.

En caso de hablantes nativos, la conciencia lingüística y social se desarrolla a lo largo de su proceso de adquisición de la lengua materna, mediante el contacto con su entorno social y a través de la escolarización (Moreno Fernández, 2012: 217).

Ahora bien, este proceso no es el mismo en caso de hablantes extranjeros. Aunque sin duda puede aplicarse lo que postula Moreno Fernández (2012), se trata de individuos que ya poseen una conciencia lingüística en su lengua materna y a la hora de aprender LE tienen que desarrollar no solo el conocimiento formal de esta sino también conocer el contexto social en el que se emplea. Creemos que, en ambos casos, los datos que ofrece la conciencia lingüística en la lengua materna pueden trasladarse en algunas ocasiones a la LM, por ejemplo, cuando se establecen comparaciones entre ambas. En todo caso, la conciencia de hablantes nativos y extranjeros muy probablemente no sea la misma. En lo que respecta al conocimiento estructural explícito del idioma, este suele ser más amplio en caso de aprendices en el contexto de aula. Es más probable que un hablante extranjero sepa en qué consisten las diferencias entre el indicativo y el subjuntivo, mientras que, en la mayoría de casos, los

hablantes nativos no sabrían explicarlas, sino simplemente indicar cuál es el uso adecuado en cada contexto. Por otro lado, el conocimiento de las normas que prefiere la comunidad de habla a la que pertenece el hablante (Moreno Fernández: 1998: 181) y de las implicaciones sociales de la variación lingüística serán más difícilmente accesibles a aprendices de LE, puesto que requieren de un conocimiento sociocultural amplio y de un contacto muy frecuente con otros hablantes nativos. En todo caso, podemos afirmar que los aprendices de LE sí tienen conciencia lingüística (de hecho, sin ella no sería posible el aprendizaje en sí ni la capacidad de monitorear el discurso), aunque se sabe menos acerca de cómo funciona su conciencia *sociolingüística* en la lengua meta.

En el ámbito de LE y L2 se emplea con frecuencia el término *language awareness* (LA), aunque en ocasiones se usa indistintamente con el sinónimo *language consciousness* (Komorowska, 2013). Ambos términos se traducen al español como *conciencia lingüística*, sin embargo, en ocasiones denotan nociones diferentes. El concepto de *language awareness* nació hacia los años 90 en Gran Bretaña en relación con la enseñanza de inglés en el sistema educativo marcado por una fuerte inmigración (Komorowska, 2013: 5), aunque no es hasta el *British Language Awareness Movement*, iniciado por Hawkins (1984), que empezó a cobrar gran importancia (Komorowska, 2013: 6). Desde entonces, el término se ha aplicado tanto al ámbito de lengua materna como L2 y LE.

Entre las primeras definiciones de LA se encuentra la de *Association for Language Awareness*, que define el término de la siguiente manera: “Language awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in the human life” (Donmall, 1985, *apud* Garrett y James, 1993). Garrett y James (1993: 111) resumen LA de la siguiente manera: “LA is about reflection, talk, and knowledge about language and language learning”. A diferencia de las definiciones de conciencia lingüística que se ofrecen en el ámbito de sociolingüística, se añade aquí el concepto de aprendizaje de lenguas y la conciencia de este. Puesto que en este trabajo nos centramos específicamente en la conciencia sociolingüística de los estudiantes y no tanto en su conciencia acerca del aprendizaje mismo, emplearemos indistintamente ambos términos, con preferencia por *conciencia lingüística*.

Garrett y James (1993) y Van Lier (1996) recogen varias dimensiones de la conciencia lingüística: la dimensión afectiva, social, de poder, cognitiva y la performativa. Nos interesan

en especial las primeras dos. En cuanto a la primera, en el cuadro comparativo que ofrece Van Lier (1996), la dimensión afectiva se relaciona, entre otras cuestiones, con la formación de actitudes. La segunda pone en relación la lengua meta y su sociedad, y aunque esté orientada hacia el desarrollo de pluriculturalidad y mayor tolerancia, también implica conocimiento de las normas sociales, la cultura, las costumbres, etc. En resumidas cuentas, se relaciona con la competencia sociolingüística y el saber sociocultural que define el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCER) (Consejo de Europa, 2020). En el MCER (2001/2002: 13) se definen las competencias sociolingüísticas como “las condiciones socioculturales del uso de la lengua”, y se incluyen como parte de esta competencia “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (MCER, 2001/2002: 116). Con respecto a esta última dimensión, se considera que “comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, por ejemplo: la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico, el grupo profesional”, y esto a nivel de léxico, gramática, fonología, características vocales, paralingüística y lenguaje corporal (MCER, 2001/2002: 118). En la versión más moderna del documento (MCER, 2020), la definición y los marcadores lingüísticos se mantienen, pero ya no aparecen las especificaciones acerca de cada uno de ellos. Además, se añade el término *sociolinguistic appropriateness* o adecuación sociolingüística, que indica que el aprendiz debe ser capaz de actuar de forma apropiada dependiendo del contexto sociolingüístico en el que se lleva a cabo la comunicación.

Todo lo anterior denota que, por un lado, los estudiantes de LE sí tienen conciencia lingüística, pero que, además, poseen también conciencia sociolingüística en la LM que, además, se les exige para ser hablantes competentes del idioma extranjero. Ahora bien, hay que reconocer que esta será distinta en caso de estudiantes que aprenden/adquieren la lengua en un contexto de inmersión (donde el contacto con la realidad sociocultural y la lengua en sí será más alta) y aquellos que aprenden la lengua en el contexto de aula, donde por lo general el aprendizaje es más formal y, dependiendo de las características del curso, el saber sociocultural se transmite principalmente a través de manuales, libros de texto, medios de comunicación y docentes. De hecho, Davydova *et al.* (2017: 785) sostienen lo siguiente:

While examining learners’ acquisition of sociolinguistic awareness, we start out with an observation that acquisition of variable vernacular features and their social meanings best

takes place in non-educational settings. This is because the classroom environment is not necessarily conducive to the acquisition of vernacular registers and styles.

En todo caso, en la actualidad existen incontables estudios que investigan la conciencia lingüística de los hablantes de lenguas extranjeras y sus actitudes hacia ellas, de manera que se corrobora esta capacidad de los estudiantes. Podemos citar, entre muchos otros, a Davydova *et al.* (2017), centrándose en aspectos relacionados con el estilo; Schoonmaker-Gates (2017), quien estudia la competencia dialectal; o Schmidt y Geeslin (2022), uno de los pocos estudios recientes que se centra en el desarrollo de las actitudes en hablantes de LE.

2.3.1.3. Inseguridad lingüística en hablantes de lenguas extranjeras

En apartados anteriores hemos visto que, en términos generales, la inseguridad lingüística puede entenderse como la creencia o el sentimiento de los hablantes de que la lengua o variedad que usan es inferior, fea o mala (Meyerhoff, 2006: 311). Esta definición se vio ampliada por numerosos autores, entre ellos Preston (2013a: 324), quien entiende la inseguridad como el sentimiento del hablante de no ser capaz de cumplir con las exigencias lingüísticas del momento o de proyectar la imagen deseada en el acto comunicativo. Como bien indica el autor (Preston, 2013a: 324-325), este *continuum* va desde hablantes extranjeros sin competencia lingüística en determinada lengua hasta pequeñas desviaciones de lo que el hablante quería transmitir mediante su uso de lengua. Esta segunda definición es especialmente interesante para este trabajo, ya que amplía el término a cualquier situación en la que los individuos pueden sentir algún tipo de inseguridad lingüística, sentimiento sin duda muy frecuente en estudiantes de LE.

Centrándonos en hablantes extranjeros, Ortega (2019: 28) sostiene que la inseguridad lingüística viene instalada desde la consideración de que el proceso de adquisición o aprendizaje de lenguas debe conducir hacia una competencia parecida a la que tienen los hablantes nativos monolingües, y añade que el problema está en realidad enraizado en la concepción de la lengua como un sistema con límites que puede ser aprendido en su totalidad. En esta línea, Fernández Martín (2014: 38) considera que es conveniente escoger como modelo lingüístico en la enseñanza de lenguas extranjeras aquellas variedades portadoras de prestigio abierto, ya que un aprendiz de LE se sentirá de por sí acomplejadamente inferior en situaciones prestigiosas por no hablar con fluidez la LM y enseñarle una variedad

estigmatizada podría ser contraproducente. De esta consideración podemos entender que este sentimiento de inferioridad se da sobre todo cuando el aprendiente de LE compara su dominio lingüístico con el dominio nativo dentro de una variedad prestigiosa, aunque no necesariamente tenga conocimiento explícito de que es así, puesto que puede desconocer las variedades estigmatizadas.

A esto debemos añadirle el hecho de que los estudiantes posiblemente sean conscientes de que su conocimiento lingüístico y sociocultural de la LM es (o podría ser) incompleto. Esto podría mitigarse mediante el empleo de tareas especializadas en desarrollo de saberes socioculturales, o concienciando al alumno acerca de las ideologías e implicaciones sociales relacionadas con la diversidad lingüística (Cots *et al.*, 2007). Por otro lado, el contexto de inmersión favorece el desarrollo de saberes socioculturales y el contacto con hablantes nativos, frente a situaciones de enseñanza complementaria en el aula (Moreno Fernández, 2007: 57-58), de modo que podría ayudar a disminuir la inseguridad.

Podemos resumir, entonces, que es muy probable que un estudiante de ELE sienta inseguridad en dos líneas: por un lado, por no tener la fluidez y el dominio de lengua propios de hablantes nativos y, por el otro, por ser consciente de que su saber sociocultural es limitado. Más allá de los sentimientos de inseguridad y ansiedad a la hora de interactuar con otros hablantes, creemos que esto tendrá efectos también en la formación y, especialmente, en la expresión de creencias y actitudes hacia los fenómenos lingüísticos, ya que es muy probable que un aprendiz de ELE no se considere a sí mismo como adecuado para emitir juicios de valor acerca de una lengua que no es la suya. Dicho de otro modo, la consciencia de las diferencias entre su propio conocimiento y el de un nativo (que en ojos del aprendiente sería mucho más amplio) podría ser la responsable de mitigar las evaluaciones acerca de los rasgos lingüísticos o podría conllevar a una negación total de emitirlos. A esto hay que añadirle la posibilidad (bastante frecuente) de que el alumno en cuestión ni siquiera sepa que se trata de un rasgo variable hasta que se le presente la variante alternativa por primera vez, de modo que no habría tenido la oportunidad de conocer su contexto de uso ni crear actitudes sólidas y estables hacia este. De hecho, se trata de un fenómeno estudiado. En Ostrom *et al.* (1994: 28) se discute el término de no-actitudes, que reflejan las respuestas que dan los informantes en aquellas situaciones en las que el objeto que deben evaluar se les presenta por primera vez. Los autores indican que, mientras algunas personas prefieren admitir que no pueden ofrecer

una respuesta, otras optarían por opinar, posiblemente por mejorar su imagen ante el entrevistador. En todo caso, este tipo de opiniones no suele aportar información significativa.

2.3.1.4. Transmisión de prestigio

Anteriormente hemos mencionado que la conciencia lingüística, entendida como el conjunto de saberes acerca de la lengua, su aprendizaje y su contexto, se desarrollan a lo largo del proceso de adquisición/aprendizaje de LE/L2, y que la competencia sociolingüística es parte de los saberes con los que un estudiante debe familiarizarse. Si los distintos componentes de esta son los que se indican en (MCER, 2001/2002: 116), a saber: “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento”, debemos asumir que el conocimiento acerca de cuáles son las formas prestigiosas y estigmatizadas será también parte de esta competencia.

Dicho de otro modo, los conocimientos acerca del prestigio lingüístico también se adquieren, puesto que antes de conocer la LM, los aprendices generalmente no tienen nociones sociolingüísticas de esta más allá de los estereotipos generales transmitidos socialmente (podemos incluir aquí las consideraciones tan extendidas como que el francés o el italiano son románticos, el alemán y el ruso son duros, etc.¹²). De hecho, Moreno Fernández (2012: 217) considera que

El proceso de conocimiento de la variación refleja una maduración lingüística; asimismo, las actitudes lingüísticas de los propios hablantes de los aprendices de una lengua dependen en gran medida del punto de maduración al que se llega.

Podemos argumentar que, en el caso de hablantes extranjeros, esta maduración crecerá junto con el conocimiento de la LM y con el contacto con los hablantes nativos.

¹² No olvidemos la *hipótesis del valor inherente* (Giles *et al.*, 1974) según la cual, efectivamente, algunas lenguas o variedades pueden considerarse más prestigiosas solo por su carácter agradable, de modo que podemos entender que también sería posible etiquetar algunas lenguas como románticas o duras según sus características fonéticas (por ejemplo). Por otro lado, tampoco debemos olvidar que los autores consideran como más viable la *hipótesis de la norma impuesta*, que relaciona el carácter prestigioso de una lengua o variedad con el prestigio social de sus hablantes (Giles *et al.*, 1974). Dicho de otro modo, las características atribuidas a los hablantes se trasladan al plano lingüístico, de modo que también podríamos argumentar que los archiconocidos estereotipos de franceses o italianos como románticos y alemanes y rusos como fríos y estrictos podrían ser también trasladados de forma inconsciente a su lengua, sin importar sus características formales y fonéticas.

Ahora bien, hemos mencionado que la inseguridad lingüística es inherente al proceso de aprendizaje, puesto que los estudiantes tienen la tendencia a sentirse inseguros por considerar que su conocimiento de la lengua y su sociedad son insuficientes, o no tan amplios como los de un hablante nativo (Ortega, 2019: 28), o de otros hablantes extranjeros de mayor dominio. Sería posible pensar, entonces, en la posibilidad de que los aprendices de LE sean aún más permeables a transmisión de actitudes, creencias, estereotipos y, en definitiva, prestigio lingüístico, que otros hablantes nativos.

Además, conviene tener en cuenta la distinción que recoge Moreno Fernández (2007) entre el contexto de adquisición dentro de la comunidad de habla o el contexto de aprendizaje fuera de esta. En el segundo caso, es frecuente que los aprendices entren en contacto con la lengua meta casi exclusivamente a través de libros de alumno y materiales complementarios, los docentes y parcialmente los medios de comunicación y algunos hablantes nativos. Estos no solo aportan *input* durante el aprendizaje de la LM, sino que también operan como transmisores de prestigio. Podemos suponer también que los docentes tendrían un papel extremadamente importante, ya que no solo son la fuente de conocimiento, sino que también representan una autoridad lingüística para los estudiantes (y que probablemente sea considerada superior a la de otros hablantes, los manuales o los medios de comunicación). Es cierto que Manjón-Cabeza (2000) considera que los docentes son unos de los transmisores de prestigio más importantes. Pero también lo es que son las mismas figuras que frecuentemente evalúan si se han conseguido los objetivos esperados, de manera que esta transmisión de prestigio no necesariamente sea “voluntaria”, sino más bien “impuesta”, sobre todo en lo que respecta a la producción. Podemos poner de ejemplo el caso de una estudiante de Filología Hispánica en un país no hispanohablante, donde la variedad empleada en el currículo era la castellana. Después de realizar la estancia Erasmus en Andalucía, la alumna se acomodó lingüísticamente a la variedad local, pero de regreso a su país de origen, el profesorado le solicitó que abandonara dicha variedad, puesto que no la consideraban adecuada en un contexto universitario. Ciertamente, no se trata de un caso aislado (tanto en contexto nativo como extranjero), sino que se refleja en lo que Bourdieu (1985) denomina *lengua legítima*, empleada en la enseñanza escolar.

Lo Bianco (2010: 164) considera que, independientemente de sus prácticas fuera del ámbito escolar, los docentes en su práctica profesional están inevitablemente involucrados en las

actividades relacionadas con política lingüística. Además, el autor (Lo Bianco, 2010: 166) refleja el carácter autoritario de la figura del profesor de lengua:

First, teacher classroom language implements norm choices, of code and register, made from those available to the participants in that setting, that is the learner and the teacher. Teachers' authoritative position as regulators and controllers of permitted language (topics and arguments, what can be said), and their role in 'policing' how things are said, constitutes the teacher as a LP authority. Teacher-enacted choices may confirm, modify or subvert what is required by the curriculum.

En esta línea debemos recordar la importancia que le atribuyen a la escolarización los autores como Milroy (2001) o Moreno Fernández (2012) en lo que respecta a la dicotomía entre lo correcto y lo incorrecto. Si se trata de una distinción fundamental en hablantes nativos, podría ser incluso más importante para los estudiantes de LE, quienes en última instancia quisieran "hablar sin errores".

De todo esto se desprende que el ámbito de ELE es especialmente interesante desde el punto de vista de prestigio y actitudes. Si un estudiante de ELE evalúa a un hablante andaluz como rural sin haber estado en Andalucía o haber conocido en persona a andaluces, se tratará de una actitud generada por creencias transmitidas y no basadas en su propia experiencia. No cabe duda de que los hablantes extranjeros pueden generar actitudes también a partir de sus propias vivencias, pero en todo caso podemos afirmar que se trata de un grupo especialmente permeable en lo que respecta a la transmisión de prestigio lingüístico.

2.3.2. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE ELE

Independientemente de si se trata de lengua materna, segunda o extranjera, su enseñanza estará influida por la política y planificación lingüísticas impuestas por los materiales, los docentes, el centro y, en última instancia, el país donde la educación tiene lugar. Los cursos de ELE no son ajenos a las políticas gobernantes ni a la percepción de la lengua por parte de la sociedad, de modo que ambas se verán reflejadas en el aula.

Existen diferentes definiciones del término *política lingüística* (PL), dependiendo de los procesos que se entiende que esta incluye. McGroarty (1997: 1, *apud* Lo Bianco, 2010) define la política lingüística de la siguiente manera: "Language policy can be defined as the

combination of official decisions and prevailing public practices related to language education and use". En este trabajo optamos por seguir esta definición, ya que recoge dos cuestiones que a nuestro parecer son de suma importancia en la creación de currículos de lengua: la imposición de cierto(s) modelo(s) lingüístico(s) por parte de los órganos oficiales, por un lado, y la práctica lingüística de los hablantes (es decir, la norma social) por el otro. La PL se basa, entonces, en decisiones políticas, en recomendaciones (o directrices) impuestas desde arriba y en la práctica lingüística de los grupos prestigiosos.

Kloss (1969) diferencia entre la planificación de corpus y de estatus, donde la primera se correspondería con la labor de los que hemos denominado guardianes de la lengua, mientras que la segunda se preocuparía por el estatus de la lengua frente a otras. Cooper (1989) añade a esta dicotomía un tercer tipo de planificación: la de adquisición, que se preocuparía, entre otras cuestiones, por las L2 y LE. Lógicamente, centraremos nuestra atención en este último tipo de planificación.

El proceso de aprendizaje y enseñanza de LE en el contexto de aula se regirá, entonces, por una serie de directrices impuestas por autoridades (lingüísticas, políticas o sociales), y serán estas las que determinarán la composición del currículo, los materiales empleados y los usos lingüísticos y su orden de enseñanza. En última instancia, esto afecta también al modelo lingüístico escogido, es decir, la variedad empleada. En caso del español, alguna de las variedades diatópicas será inevitablemente elegida como modelo de enseñanza, ya que, como indica Andiñ Herrero (2007), en todas ellas se pueden encontrar rasgos normativos que no son compartidos por otras variedades. A pesar del carácter plurinormativo del idioma, reconocido por la RAE y ASALE (2009: xlii), la práctica social sigue estableciendo unas variedades como más prestigiosas que otras. En este punto debemos introducir la distinción que establece Del Hymes (1992) entre la igualdad potencial y real entre las lenguas: mientras que lingüísticamente todas las lenguas (y podemos añadir que también sus variedades) son iguales, desde el punto de vista social no lo son. Las ideologías lingüísticas están, entonces, en la base de la planificación y elaboración de currículos.

Desde una perspectiva más práctica, Baldauf *et al.* (2008) resumen ocho áreas o consideraciones que se tienen en cuenta en la gestión de adquisición de idiomas (Tabla 1).

Tabla 1. Principales áreas de la política y planificación lingüística en la enseñanza de lenguas.
Elaboración propia a partir de Baldauf *et al.* (2008: 234-235).

Área	Contenido
<i>Política de acceso</i>	Determina quién estudia qué lengua, en qué nivel y durante cuánto tiempo.
<i>Política del personal</i>	Determina los requisitos de formación que debe cumplir el profesorado, quiénes pueden conformar el cuerpo docente o cuál es su dominio de lengua exigido (ej.: nativo o no nativo).
<i>Política curricular</i>	Determina quién establece el currículo y qué debe contener.
<i>Política de métodos y materiales</i>	Determina qué métodos y materiales deben emplearse.
<i>Política de recursos</i>	Determina la parte económica de los cursos: los precios de matrícula y cómo influyen estos en quién puede participar en el curso, cómo y por quién se (co)financian y si se trata de un método adecuado para el propósito del curso.
<i>Política de comunidad</i>	Determina si los estudiantes tienen libre elección de idiomas que aprenderán o si estas decisiones se toman desde arriba; dicho de otro modo, hasta qué punto puede participar el alumnado en la toma de decisiones acerca de la oferta lingüística.
<i>Política de evaluación</i>	Determina si y cómo se evaluará a los estudiantes, qué objetivos deben alcanzar y si el método de evaluación es adecuado y/o si refleja la calidad del profesorado.
<i>El papel del profesor</i>	Determina hasta qué punto el profesorado puede participar en la política y planificación lingüísticas.

Podemos afirmar que cada curso de lengua implica inevitablemente una serie de decisiones que podemos reunir bajo el concepto de *planificación y política lingüística*. En estas decisiones participarán, en primer lugar, las organizaciones que ofrecen los cursos y aquellas de las que estas dependen (p.ej.: el ministerio de educación), pero también, y dependiendo del carácter del curso, los profesores o incluso alumnos. En definitiva, convenimos con Lo Bianco (2010: 165) en que cualquier currículo de lengua es el resultado de una serie de decisiones:

In stratified multilingual and multiliterate contexts, school practices give effect to decisions that must be made about what to teach and how to teach. Some of these choices confirm existing practice of the wider society, some resist and some produce change. Curriculum content and pedagogy are the result of choices; that is selections made from what curriculum

content and pedagogical practices are available and possible. The totality of curriculum content and pedagogy choices ultimately constitute an enacted language and literacy policy.

Entre los agentes más importantes en la planificación lingüística se pueden incluir, entonces, los docentes, los organismos e instituciones, pero también las editoriales que publican materiales didácticos. El papel del profesorado se ha discutido en el epígrafe anterior, por lo que en las siguientes páginas desarrollaremos la importancia de las instituciones y los manuales en la fijación de modelos de lengua en clases de ELE.

2.3.2.1. ¿Qué español enseñar? Los modelos lingüísticos en el aula de ELE

Como ya hemos mencionado, en el diseño curricular de un curso de ELE es imprescindible escoger alguna variedad como base, tal y como lo indica Andión Herrero (2007). Por otro lado, Corder (1973) también reconoce que no es posible enseñarles a los estudiantes toda la lengua en su complejidad.

En una lengua geográficamente tan diversa y, a la vez, en cierto modo, homogénea como el español es, entonces, imprescindible escoger un modelo lingüístico en el aula de ELE. Numerosos autores han intentado responder a la pregunta acerca de qué español enseñar. Podemos citar a Beaven y Garrido (2000), Flórez Márquez (2000), Garrido (2000), Moreno Fernández (2000, 2006), Andión Herrero (2007, 2008) o Arteaga y Llorente (2009), entre muchos otros.

Si seguimos a Moreno Fernández (2000: 79-82), podemos resumir que hay tres grandes modelos: la elección del español castellano (en combinación con las indicaciones de la Academia y ejemplos de otras variedades), el empleo de la variedad que por cercanía geográfica o social es la más indicada para el alumnado (por ejemplo, en EE. UU. se prefiere el español mexicano frente a las demás variedades), y la elección de un modelo general de español (es decir, lo menos marcado posible). A esta lista nos gustaría añadir dos posibilidades más: el modelo correspondiente con la variedad vernácula del profesor y la selección de un “no-modelo” (es decir, realizar el curso de la manera más abarcadora posible). A continuación, comentaremos las ventajas e inconvenientes de estos modelos.

No-modelo

Si tenemos en cuenta que cualquier muestra real o realista de habla tiene que pertenecer obligatoriamente a alguna variedad (es decir, no podemos eliminar la totalidad de rasgos regionales), se trata de una propuesta poco viable. Ahora bien, es cierto que algunos profesores (especialmente si no son nativos) podrían caer en tentación de abarcar tanta variación como sea posible. Por otro lado, en cuanto a materiales, contamos con una propuesta muy interesante en la publicación de *Aula Internacional Plus* de la editorial Difusión, en la que se ha hecho el intento de ofrecer todo el abanico de posibilidades, de modo que sea el docente o el alumnado el que escoja. Ejemplo de ello es la inclusión de formas voseantes y tuteantes en tablas de conjugación, o textos y material audiovisual alternativo, en distintas variedades (es decir, algunos textos o pistas de audio tienen opciones alternativas en una variedad distinta, incluyendo en ocasiones también el saber sociocultural correspondiente a un país hispanohablante diferente).

El modelo castellano

Durante muchos años, el español castellano ha sido considerado como el modelo más adecuado para las clases. En palabras de Moreno Fernández (2000: 79-80):

El modelo castellano –la norma culta castellana– goza de ascendiente dentro de España y en muchos lugares fuera de España [...]; muchos profesores piensan que el castellano representa un modelo centripeta, que cuenta con un importante prestigio social y lingüístico y que está por encima de los desacuerdos y rivalidades que se puedan producir entre otros países hispanohablantes.

No cabe duda de que la supremacía de esta variedad tiene orígenes históricos (véase Moreno Fernández, 2006), aunque es cierto que cada vez más, el panorama lingüístico español se está acercando hacia un modelo plurinormativo, y eso también en la práctica docente en ELE (Andión Herrero, 2008:6). De hecho, a partir de la segunda mitad del siglo XX se produce un giro hacia la globalización (representada por un modelo panhispanico) y la localización (representada por los modelos regionales), de modo que la primacía del modelo castellano empezó a tambalearse (Moreno Fernández, 2006). Esto, sin embargo, no quiere decir que este haya desaparecido por completo, pero sí podemos afirmar que ya no se trata de un modelo

válido para todos los contextos. Ejemplo de ello es el surgimiento de manuales de ELE destinados a emplearse en el continente americano, y cuya variedad base no es castellana, sino alguna de las variedades latinoamericanas (podemos citar manuales como *Aula Latina*, *Aula América*, *Aula del Sur* de la editorial Difusión o *Prisma Latinoamericano* de la editorial Edinumen, entre otros). Aun así, estas reivindicaciones no han conseguido eliminar del todo la ideología del español castellano como referente para muchos profesores de lengua y hablantes (Moreno Fernández, 2006: 86).

Modelo vernáculo o local

Como oposición al modelo anterior, muchos docentes (o los mismos estudiantes) optan por un modelo que satisfaga mejor sus necesidades. Así, en EE. UU. hay preferencia por aprender español de México o Centroamérica, en el sur de Brasil se prefiere el rioplatense (Moreno Fernández, 2000: 81), incluso cada vez más popular es también el español colombiano (concretamente de Bogotá), tradicionalmente considerado el más prestigioso de América Latina (Andión Herrero, 2017: 134). De esta manera, se escoge el modelo más cercano al que realmente puedan encontrarse los alumnos en su contacto con hablantes nativos. De hecho, sin necesidad de irnos al otro lado del Atlántico, lo mismo podríamos decir de aprendices que realizan sus cursos de ELE en Andalucía o Canarias, aunque en este caso cuentan con la desventaja de que los materiales didácticos (oficiales) en estas variedades son muy escasos. En todo caso, y partiendo del hecho de que cada hablante es inevitablemente un hablante dialectal y que los rasgos cultos de todas las variedades son válidos como modelo de español, no tiene mucho sentido que un docente modifique su variedad vernácula hacia otro modelo (Moreno Fernández, 2000: 81). De hecho, como ya señalaba De Molina Redondo (1979: 20), el hablante “tiene perfecto derecho [...] a mantener en cualquier circunstancia las características de su lengua que él ha recibido como maternas y como propias de su ámbito espacial”. Sin embargo, aquí debemos mencionar que la práctica real apunta muchas veces hacia otro lado. Por ejemplo, Criado Torres (en prensa) indica que los profesores andaluces (hablantes de una modalidad estigmatizada) frecuentemente modifican su variedad hacia un modelo peninsular conservador, aunque otros prefieren mantener su vernáculo.

Español general, global, internacional y neutro

Frente a la elección de una variedad concreta, hay también aquellos que buscan un modelo general, abarcador, poco marcado fonética y gramaticalmente y que emplea vocablos cultos de difusión panhispánica (Moreno Fernández, 200: 81-82). Esta variedad abarcadora suele denominarse *español general, global, internacional o neutro*.

Ahora bien, no se trata de una práctica eminentemente didáctica. El empleo del término *español neutro* está relacionado con la producción cinematográfica y con los medios de comunicación, especialmente de América Latina (Llorente Pinto, 2013) –y quizás sobre todo en lo que respecta a la producción de Walt Disney (Llorente Pinto, 2013; Moreno Fernández, 2000)–, donde prima la búsqueda de una modalidad totalmente comprensible por todos, exenta de rasgos regionales y que, en la medida de lo posible, solo emplee usos estándares. Andión Herrero (2019: 4) también destaca la importancia de los medios de comunicación en la práctica de estos modelos abarcadores:

Estos “españoles de todos” son el resultado del sentido común de los hispanohablantes, impulsados por la exposición internacional que propicia la intensa actividad del mercado global y de los medios de comunicación a través de la televisión, la radio y, más recientemente, de Internet.

Por otro lado, estos modelos han recibido algunas críticas que aluden, generalmente, al empobrecimiento del idioma como resultado de su neutralización (Mourelle de Lema, 1998). Además, Ávila (2011: 19) indica que el español neutro que se escucha en los medios de comunicación es similar a la modalidad de México o Bogotá. De esta cita podemos deducir que no se trata de rasgos neutros en el sentido de ser compartidos por todos, sino que más bien hablaríamos de un modelo conservador latinoamericano.

Con respecto a las características del español internacional, Ávila (2011: 21-22) considera que existen varias normas de este:

- a) una seseante y yeísta (sin rehilamiento), parecida a la norma de Bogotá, México o Quito;
- b) otra que comparte las características de a), pero también presenta aspiración de la *-/s/* implosiva, y que comprendería dos formas: una con la */n/* final velarizada

(correspondiente con la norma culta de Caracas), y otra que presenta el yeísmo rehilado (propia de la zona rioplatense);

- c) una última norma, yeísta, pero distinguidora entre /s/ y /θ/, correspondiente con la variedad castellana.

En este trabajo sostenemos que, al menos en el ámbito de ELE, no existe un español neutro, general ni internacional, común para todos y desprovisto de marcas regionales, o que al menos no representa un modelo concreto, sino más bien una entidad abstracta.

Nuestra crítica con respecto a estos modelos generales se basa en dos aspectos. Por un lado, si tomamos en consideración los tres modelos de Ávila (2011), es evidente que no existe una *supranorma* abarcadora, sin ningunos rasgos regionales. Más allá de las aspiraciones, las neutralizaciones, el yeísmo, el seseo y otros rasgos, que permiten dividir el idioma en grandes áreas geográficas, existen marcas geolectales léxicas, morfosintácticas, pero también fonéticas que son prototípicas en una región y no en otras. Podemos hablar, por ejemplo, de la realización de [s] como apicoalveolar, predorsal o coronal, un rasgo que sería muy difícil de modificar para cualquier hablante. Por otro lado, sí podríamos escoger un modelo mayoritario (basándonos en los usos más frecuentes, podríamos proponer uno seseante, yeísta, sin empleo de *vosotros*, sin voseo, sin empleo de pretérito compuesto y con ausencia del leísmo, laísmo y loísmo) y neutralizado, pero en todo caso tendríamos que optar por conservación o innovación. En cualquiera de los dos casos, estaríamos favoreciendo la norma culta vernácula de unos hablantes y no de otros.

A nuestro modo de entender, estos modelos generales no son más que un intento de poner en práctica lo que podría definirse como el español estándar que, sin embargo, constituye un modelo idealizado y abstracto, y no concreto. Andión Herrero (2008: 15) entiende el español estándar como un modelo común a todos los hablantes, exento de rasgos exclusivos de alguna variedad concreta (aunque sean prestigiosos). Como indica la autora (Andión Herrero, 2008: 15), esta definición llevaría a lagunas:

Así, si confeccionamos el sistema del español estándar, teóricamente quedan casillas vacías ante la no existencia de formas comunes para sus variedades. En este caso estarían las casillas de rasgos que tienen alófonos como, por ejemplo, los correspondientes a las grafías *z-c+e*, *i*, realizadas sólo minoritariamente en el mundo hispánico como fricativa interdental sorda /θ/

y mayoritariamente como fricativa alveolar sorda /s/. No obstante, estos vacíos podrían rellenarse con el rasgo que fuera más extendido aunque no general para todos sus hablantes.

Las casillas vacías de las que habla la autora (Andión Herrero, 2008: 15) se tendrían que rellenar, por tanto, con alguna de las normas cultas, de manera que inevitablemente se escogería una variedad como preferente. Sin embargo, eso no quita el hecho de que la lengua que se les enseña a los estudiantes de ELE es normalmente la estándar y, además, notablemente neutralizada. Fernández Martín (2014: 37) entiende que la lengua estándar en ELE representa un instrumento de aprendizaje, pero inexistente “como variante lingüística empírica naturalmente adquirida”. La autora (Fernández Martín, 2014) diferencia entre la *lengua artificial* (estándar), la que generalmente constituye el modelo de aprendizaje en el aula, y la *lengua natural* (dialectal), con la que el alumno entra en contacto en situaciones comunicativas reales con hablantes nativos. De hecho, Fernández Martín (2014: 38) resalta la importancia de hacer conscientes a los alumnos acerca de esta discrepancia para evitar el sentimiento de fiasco en sus interacciones comunicativas, en las que descubren que su lengua aprendida no se corresponde exactamente con la de los nativos. Y podríamos extender estas consideraciones no solo a la variación diatópica, sino también la diastrática y diafásica.

Como vemos, la búsqueda de un modelo concreto en el aula no es tarea fácil. Como indica Moreno Fernández (2000: 64), en realidad se trata de una búsqueda de un modelo idealizado, que “sería la abstracción y simplificación de una lengua realizada con el fin de convertirla en ejemplar”. Se trataría, entonces, de un prototipo de lengua (ya sea un prototipo de alguna variedad concreta, como la castellana, mexicana, bogotana... o un prototipo generalizado y neutralizado).

Para concluir, consideramos que la elección de un ejemplar lingüístico en ELE conduce inevitablemente a una variedad concreta. Ahora bien, esta no debería ser el único *input* que el alumno recibe, ya que esto conllevaría a ignorar la enorme variedad del español con la que tarde o temprano los alumnos entrarán en contacto, ya sea en interacciones reales, en redes sociales o en los medios de comunicación. Andión Herrero (2017: 134) etiqueta esta situación como *lectocentrismo*, es decir, “cuando se considera una variedad del español, en exclusiva y sin más razones [...] y se describe o ejemplifica como si se tratara de la lengua general, sin acotar las limitaciones de su validez geográfica”. Para evitarlo, Andión Herrero (2007) propone

un modelo que elija el estándar como la base, una variedad como la preferente y la inclusión de otras como periféricas, construyendo la siguiente ecuación: $EL2/LE = \text{ESPAÑOL ESTÁNDAR} + \text{variedad preferente} + \text{variedades periféricas}$ (Figura 13). La variedad preferente completaría, entonces, los vacíos que dejaría el estándar, pero también le permitiría al aprendiz conocer las variantes alternativas a la variedad que está aprendiendo como modelo. De este modo, el currículo de ELE se construiría de manera que se enseñe una variedad prestigiosa, lo menos regional posible y a la vez realista, pero siempre haciendo consciente al alumno de que no se trata de un modelo único (y quizás tampoco mayoritario), ofreciéndole una visión global del español en toda su variedad sin que ello perjudique su proceso de aprendizaje.

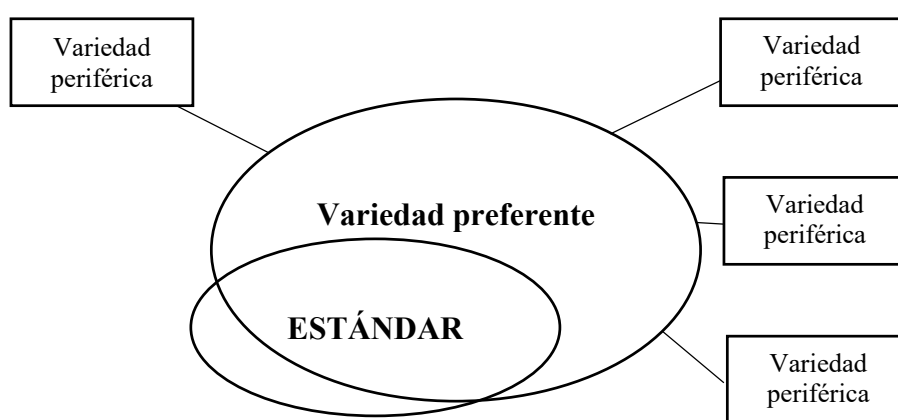


Figura 13. Modelo de ELE. Basado en Andión Herrero (2007: 3).

Por último, para garantizar la efectividad de la inclusión de las variedades periféricas, Andión Herrero (2008: 6) considera que es preferible escoger un criterio lingüístico frente al geográfico. Dicho de otro modo, es preferible enseñarles a los aprendices los rasgos que difieren de la variedad preferente y explicar en qué variedades se dan, más que dedicar un espacio a enseñar el andaluz, el canario, el mexicano... Es decir, se debe prevenir la tentación de crear un curso de dialectología hispánica en lugar de ELE. Para seleccionar este corpus de rasgos de las variedades periféricas, Andión Herrero (2005: 8) propone tres criterios:

- a) que sean suficientemente perceptibles para los aprendices (que los puedan percibir sin necesidad de adiestramiento filológico);
- b) que sean rentables, pasiva o activamente (de modo que no conocer este rasgo realmente pueda suponer un obstáculo en la comunicación, aunque solo sea en la comprensión);

- c) y que su territorio de validez sea suficientemente amplio como para justificar su inclusión en el corpus.

Con todo esto, vemos que no existe un solo modelo lingüístico de enseñanza en ELE, sino que este debe elegirse dependiendo del contexto y las necesidades del alumnado. Desde la perspectiva de la política lingüística, nos interesa, entonces, cuáles son los modelos que promueven las obras de referencia y los organismos más destacados en la enseñanza de ELE.

2.3.2.2. La presencia de variedades en materiales didácticos de ELE y en documentos de referencia

Los documentos de referencia más comúnmente empleados en la enseñanza de ELE son el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, publicado por el Consejo de Europa (la versión actual de 2020 amplía y actualiza la versión de 2001, que sigue vigente) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC), publicado en 2006. La principal diferencia entre ambos es que MCER es una guía genérica, aplicable a todas las lenguas en contexto europeo, mientras que PCIC es un documento específico para el español.

Con respecto al MCER, no encontramos menciones concretas acerca de qué exactamente debe saber un alumno sobre la variación lingüística geográfica, pero sí que el conocimiento sobre esta debe formar parte de la competencia comunicativa, concretamente sociolingüística. En el apartado de *Dialecto y acento*, MCER considera que el aprendiz debe ser capaz de reconocer los marcadores lingüísticos de la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico o profesional, y que dichos marcadores comprenden el léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística y el lenguaje corporal (MCER, 2001/2002: 116). La inclusión de tales características se justifica porque conocerlas y saber identificarlas permite reconocer características del interlocutor, el desarrollo de destrezas socioculturales permite reducir los estereotipos y, por último, puesto que los estudiantes entrarán con el paso de tiempo en contacto con hablantes de distintas procedencias, deberían ser conscientes de las connotaciones sociales de sus usos dialectales (MCER, 2001/2002: 117). Además, en la sección de descriptores específicos, concretamente en *Comprender a un interlocutor nativo*, el MCER (2002: 76) reconoce que en los niveles C1 y C2, los aprendices deberían ser capaces de entender a un nativo, incluso cuando este no se expresa en la variedad estándar. En la versión actualizada, algunos de los términos se

modifican (reflejando así mejor un punto de vista plurilingüe y plurinormativo): *hablante nativo* pasa a ser *interlocutor*, *acento/dialecto* se sustituyen por *variedad* y *(no) estándar* deja de emplearse a favor de *variedad (no) familiar* (MCER, 2020: 257). Por último, en los descriptores complementarios, concretamente en *Control fonológico: reconocimiento de sonidos*, MCER (2020: 260) indica que en el nivel B1, el aprendiz debe reconocer cuándo su falta de comprensión se debe al empleo de una variedad regional de pronunciación, en el nivel B2 es capaz de comprender palabras comunes cuando estas se pronuncian en una variedad que no es aquella a la que está acostumbrado, en el nivel C1, el aprendiz debe ser capaz de reconocer rasgos de variación fonética regional y sociolingüística e incorporar los más salientes en su discurso y, por último, en el nivel C2, el aprendiz debe saber incorporar en su discurso los rasgos relevantes de la variación regional y sociolingüística de modo apropiado.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos afirmar que el MCER (2001/2002; 2020) reconoce la importancia de la variación regional, pero también social de las lenguas, y destaca la importancia de que destrezas relacionadas con esta formen parte del currículo de LE, especialmente en niveles medios y altos (recordemos que los informantes en este estudio han alcanzado un nivel mínimo de B1 en español).

Por otro lado, el PCIC es un documento de referencia que sí se dedica específicamente al español, de manera que sus aportaciones resultan especialmente relevantes. En el apartado *Norma lingüística y variedades del español* se indica que la variedad castellana representa la base de los Niveles de referencia (Instituto Cervantes, 2006):

La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica. Estos presupuestos han sido considerados a la hora de seleccionar el material lingüístico que aparece en el Plan curricular del Instituto Cervantes y sus Niveles de referencia para el español y que corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. La selección de esta variedad se sustenta en 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.

Ahora bien, Instituto Cervantes (2006) reconoce que esta norma culta no es la única sino solo una de muchas, de modo que introduce en sus inventarios usos lingüísticos propios de otras normas cultas, flexibilizando así el modelo seleccionado y enriqueciendo el corpus. Para la selección de estos rasgos se siguieron unos requisitos coincidentes con los que apunta Andión Herrero (2005: 8).

Con respecto a la práctica en el aula, Instituto Cervantes (2006) reconoce que el profesor, si es hablante nativo, pertenecerá inevitablemente a una de las variedades, de modo que debe asegurarse de que esta sea explicada y comprendida. Además, se le da la libertad de incluir la variación del idioma en la medida de lo posible y según las características del curso, siempre cuando se haga mediante muestras reales o verosímiles, pertenecientes a nivel sociocultural medio y medio-culto. Se justifica, por tanto, una vez más la inclusión de la variación lingüística en el aula de ELE, dándole importancia a que los estudiantes adquieran este conocimiento.

Ahora bien, en la práctica del aula, el docente no se basará solo en el MCER o PCIC (o cualquier otro documento), sino que empleará una serie de materiales didácticos, entre ellos manuales, libros de ejercicios, pero también herramientas digitales, ejercicios interactivos, y otro material oral y/o escrito, muchas veces proveniente de medios de comunicación (películas, vídeos, *podcast*, etc.), de manera que conviene saber qué posibilidades de incluir la variación regional en el aula ofrecen.

Lógicamente, no podemos responder a esta cuestión en caso de material complementario, aunque podemos mencionar la existencia de recursos como, por ejemplo, el Catálogo de voces hispánicas, disponible en línea en Centro Virtual Cervantes. Se trata de una herramienta muy útil, ya que recoge muestras de habla (generalmente televisivas) de diferentes regiones del mundo hispanohablante. Lo que sin duda resulta sorprendente es que se hayan recogido muestras de todas las variedades con excepción de la andaluza.

Los materiales más importantes, sin embargo, suelen ser los libros de alumno o manuales de ELE. Su elección puede estar condicionada por la dirección del centro o incluso por instituciones como ministerios de educación de los países en los que se realizan los cursos, de modo que no siempre se trata de una elección del docente (o del alumnado). En la actualidad existe un amplio abanico de posibilidades, dependiendo de las exigencias del curso (manuales para diferentes grupos de edad, distintos contextos de inmersión, incluso para hablantes de

lenguas específicas, etc.). Por supuesto, nos interesa saber cuál es la variedad preferente en estas obras de referencia. Se han llevado a cabo varios trabajos que analizan la presencia de la variación diatópica, pero también diafásica y diastrática en los manuales de ELE, prevaleciendo análisis cualitativos basados en léxico y morfosintaxis, y, en menor medida, también en fonética.

En el contexto europeo, el resultado casi por excelencia es una gran dominancia de la variedad castellana, frente a las demás, que sí se incluyen, pero en menor medida (García Fernández, 2010; González Sánchez, 2016; Cazorla Vivas, 2017 y Angulo Suárez, 2021). Prados Lacalle (2014) se centra más en los aspectos fonéticos, llegando a la misma conclusión que los estudios anteriores. Es, entonces, evidente que la variedad preferente en los manuales publicados en Europa es la castellana, pero sí debemos afirmar también que las variedades periféricas encuentran su lugar en los currículos. En este sentido, Sippel (2017) se centra en estudiar en qué medida aparecen las variedades latinoamericanas en los manuales, llegando a la conclusión de que la austral es la prevalente, mientras que, por ejemplo, la chilena apenas aparece. En los manuales publicados en América, los resultados suelen ser diferentes, de modo que la variedad preferente es alguna de las latinoamericanas, y no la castellana (García Fernández, 2010 y Fernández Astrada *et al.*, 2017).

Criado Torres y Svetozarovová (2024) realizaron un análisis pormenorizado de veinte manuales de ELE publicados en España y en la Unión Europea a partir del año 2010 y destinados a aprendices jóvenes y adultos (en total fueron veinte títulos, incluyendo todos sus niveles, de modo que el número resultante de volúmenes analizados fue ochenta). Basándose en criterios fonéticos, morfosintácticos y léxicos que empleó Moreno Fernández (2012) para la división dialectal del español, y con ayuda de dialectólogos, lingüistas y hablantes nativos de todas las variedades, en dicho trabajo se analizaron las pistas de audio de los manuales mencionados, con el objetivo de establecer en qué porcentaje aparecía cada modalidad como *input* auditivo. En su análisis, las autoras (Criado Torres y Svetozarovová, 2024) diferenciaron entre el porcentaje de aparición de una variedad con respecto al número total de pistas analizadas y su porcentaje de aparición con respecto al número total de *tokens*. En términos generales, en dicho trabajo un *token* representa la aparición de una variedad en una pista de audio, ya que, como las autoras indican, el hecho de que una variedad aparezca en la mayoría de los audios es un hecho significativo ya de por sí, pero no representa el cómputo total de

todas las unidades de *input* auditivo al que se puede exponer al aprendiz a lo largo del curso. El cómputo total de audios analizados fue 3894 y de *tokens* detectados, 4979.

Los resultados de Criado Torres y Svetozarovová (2024) muestran una presencia abrumadora de la variedad castellana, más aún si se tiene en cuenta el número de pistas en las que aparece (Gráfico 1). Por cuestiones de espacio, en el Gráfico 1 se abrevian las grandes variedades dialectales, la extranjera (EXTR), el espanglish (SPAN) y las pistas con *input* dialectal no identificado (NI).

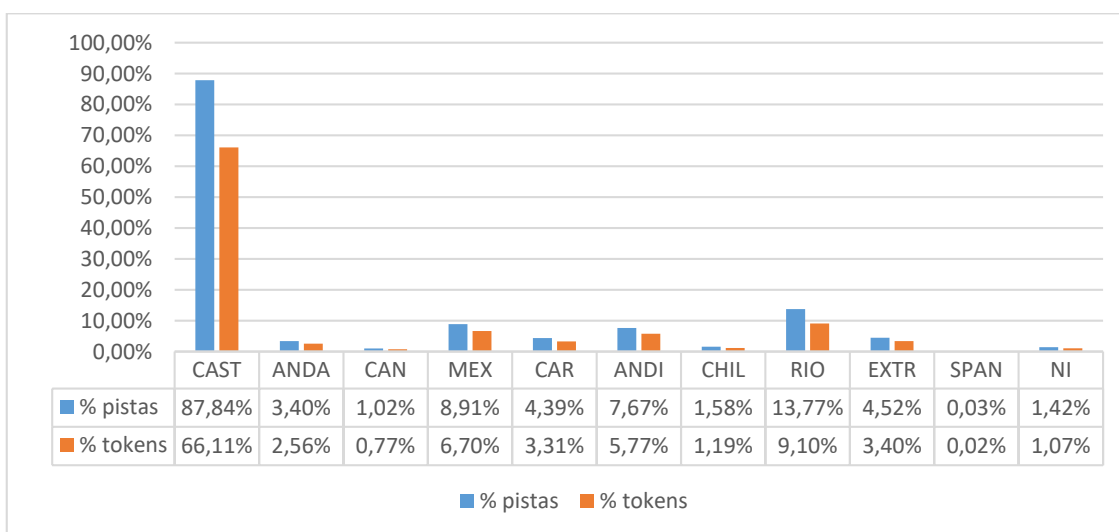


Gráfico 1. Presencia de variedades del español en manuales analizados (Criado Torres y Svetozarovová, 2024).

Salta a la vista el hecho de que Criado Torres y Svetozarovová (2024) detectaron que conforme subía el nivel de dominio del manual, la variedad de muestras dialectales no era mayor, sino al contrario. Recordemos que el MCER (2020) considera que son sobre todo los aprendices de niveles medios y altos (a partir de B1) los que deberían tener mayor conocimiento sobre la variación regional, y que Young (1988) considera que el aprendiz debe ascender primero en el *continuum* vertical (que representa, a grandes rasgos, el aprendizaje de estructuras lingüísticas), y solo después puede moverse por el horizontal (que en este caso representaría la variación dialectal).

En relación a la política lingüística, Criado Torres y Svetozarovová (2024) descubren que la presencia de las distintas variedades depende del documento de referencia que se sigue en el manual (PCIC, MCER o sin explicitar), de modo que aquellos que se basan en el PCIC incluyen

en mayor medida la variedad castellana y andaluza que aquellos manuales que no explicitan seguir el PCIC (y en los que, al contrario, baja la presencia de estas y sube la de todas las demás modalidades). Los porcentajes varían también dependiendo de la editorial e incluso del manual concreto. Las autoras concluyen que las editoriales que más representan la variación geográfica a nivel fonético son Enclave ELE, SGEL, Difusión y Anaya, y que los manuales más abarcadores son *Impresiones*, *Genial* y *Aula Internacional Plus*.

Los datos de los trabajos citados anteriormente y la política lingüística del PCIC demuestran que, al menos en lo que respecta a Europa, el modelo dominante es, sin lugar a dudas, el castellano. De hecho, y contrariamente a lo que ocurre en América Latina y EE. UU., donde enseñar la variedad local es más viable, no conocemos ningún manual ni libro de texto que establezca como variedad preferente la canaria ni la andaluza. Así, los aprendices y docentes que lleven a cabo cursos en dichos territorios no cuentan con materiales suficientes para establecer la modalidad regional o propia del docente como la preferente, ni siquiera en caso de que los propios alumnos lo deseen así. De hecho, Criado Torres (en prensa) indica que, aunque sí existen materiales creados en andaluz, estos son escasos y en ningún caso gozan de la misma extensión que un manual. Aun así, parece ser que los esfuerzos por la difusión del enfoque plurinormativo en ELE ya están dando sus frutos, ya que Criado Torres y Svetozarovová (2024) detectan un mayor acercamiento a este modelo en manuales de publicación más reciente, ofreciéndole así al alumnado un *input* más variado y, en definitiva, más en línea con las recomendaciones del PCIC (2006) y MCER (2001/2002; 2020).

2.4. EL PROGRAMA DE SECCIONES BILINGÜES ESPAÑOLAS EN EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL

El español es actualmente un idioma que goza de gran popularidad en el ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras. Así lo demuestra Instituto Cervantes en su Anuario (2023: 21), indicando que hoy en día es la tercera lengua más extendida en internet (después de inglés y chino) y la segunda lengua extranjera más estudiada en la educación secundaria superior en la Unión Europea, después del inglés. De hecho, en la actualidad hay más de 23 millones de hablantes de ELE en el mundo, más de 6,1 millones en la Unión Europea, cifra que asciende hasta más de 8,2 millones si le sumamos otros países europeos no comunitarios (Instituto Cervantes, 2023).

En la tarea de la promoción del español y su cultura tiene, sin duda, una función muy importante el Instituto Cervantes, con sedes distribuidas por todos los continentes y con una amplia oferta cultural, literaria y lingüística. Por otro lado, el propio Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes de España (MEFPD) también participa de esta labor mediante su AEE (Acción Educativa Exterior) que, según el propio Ministerio, “tiene como principal objetivo difundir la educación, lengua y cultura españolas más allá de nuestras fronteras” (MEFPD, 2020). Según el MEFPD (2024a), en el curso académico 2023-2024, la AEE ha mostrado bastante estabilidad en cuanto al alumnado y profesorado y ha crecido un 4,8 % en el conjunto de la década.

Uno de los programas de AEE es el de Secciones Bilingües de español en Europa central, oriental y China (SSBB), cuyo funcionamiento describiremos a continuación.

2.4.1. EL PROGRAMA DE SECCIONES BILINGÜES: BASES, OBJETIVOS Y CIFRAS

El programa de las Secciones Bilingües tiene sus orígenes en 1988 en Hungría, y progresivamente fue incorporando otros países, concretamente, Bulgaria, China, Eslovaquia, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y Turquía, aunque esta última se desvinculó del programa en 2020 (MEFPD, 2024a). Se trata de un programa que se implementa en centros de educación primaria o secundaria en los países mencionados, convocando anualmente plazas para los docentes españoles con el fin de impartir distintas asignaturas en español por parte de hablantes nativos provenientes del sistema educativo español y promover la lengua y cultura españolas. La característica común de todas las SSBB es una mayor carga lectiva de

ELE (siguiendo un currículo específico) y dependiendo del programa de cada país, suelen impartirse, además, otras asignaturas en lengua española. A esto se le puede añadir una amplia oferta de actividades culturales en las que puede participar el alumnado: por ejemplo, distintos concursos como Garcilaso de la Vega en Eslovaquia, posibilidad de acceso a programas como Ruta Quetzal, Programa de Recuperación y Utilización Educativa de Pueblos Abandonados, Erasmus+, pero también organización de viajes educativos a España, concursos escolares, encuentros del alumnado y profesorado y otras actividades de carácter cultural y lingüístico (para más información, véase MEFPD, 2024b: 38 y las guías específicas para todos los países).

Una de las actividades más destacadas es la organización del Festival Internacional de Teatro Escolar en español. Se trata de una actividad impulsada por las consejerías y agregadurías de educación y consiste en la creación de un grupo de teatro escolar liderado por un/a profesor/a español/a en todas las SSBB. Los grupos de alumnado posteriormente representan sus obras en el Festival Nacional. Desde 1994 se organiza también el Festival Internacional, con sede en alguno de los países participantes, con una duración de una semana y con una amplia oferta de actividades (MEFPD, 2024b: 38).

Como consecuencia, el alumnado de SSBB tiene más posibilidades de establecer contacto con hablantes nativos (tanto profesorado, como otros hablantes de edades más cercanas a las de los estudiantes, gracias a distintos programas de intercambio), además de tener un mayor acceso a la cultura española y, por extensión, también hispanoamericana (aunque en menor grado, teniendo en cuenta que el programa es español).

Las SSBB se rigen por un marco legal que consta de programas bilaterales de cooperación cultural y educativa entre España y los países participantes y que se materializan mediante acuerdos específicos, que establecen el funcionamiento de las SSBB, el compromiso de ambas partes y las cuestiones curriculares en cada país. Concretamente, establecen la duración de los estudios, el currículo, la dedicación horaria a la enseñanza de lengua y cultura españolas, la posibilidad de cursar otras asignaturas en español y las opciones y condiciones de obtención del título Bachiller al finalizar los estudios (MEFPD, 2024b: 9). Los organismos involucrados son el MEFPD (Unidad de AEE y la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas), las Consejerías de Educación en Polonia, Bulgaria y China y las Agregadurías de Educación en

Eslovaquia, República Checa, Rusia, Hungría y Rumanía (MEFPD, 2024b: 10). En la Figura 14 se muestra la distribución de las SSBB en Europa.



Figura 14. Distribución de las SSBB en Europa. Fuente: elaboración propia.

Entre los objetivos del programa encontramos el de promover y difundir la lengua española y su cultura, ofrecerles a los profesionales docentes españoles la posibilidad de crecimiento profesional en un entorno extranjero, favorecer la cooperación educativa y cultural entre España y los países participantes y formar el profesorado extranjero en materia de ELE y otras asignaturas en español (MEFPD, 2024b: 9). En definitiva, se busca favorecer el plurilingüismo, promover la movilidad del profesorado español al extranjero y difundir la lengua y cultura españolas (MEFPD, 2024b: 9).

Con respecto a la distribución de centros por país, esa es desigual, de modo que hay regiones con mayor y menor presencia de SSBB. En la Tabla 2 se recogen todos los centros que participan en el programa.

Tabla 2. Relación de centros con Secciones Bilingües. Información disponible en el *Buscador de Centros Docentes No Universitarios* del MEFPD (<https://www.educacion.gob.es/centros/buscarCentros>).

País	Relación de centros con Secciones Bilingües (ciudad)
Bulgaria	Instituto Bilingüe “G. S. Rakovski” (Burgás); Instituto Bilingüe “Dr. Ivan Bogorov (Dimitrovgrad); Instituto Bilingüe “San Paisii Hilendarski” (Dupnitsa); Instituto Bilingüe “Profesor Dr. Asen Zlatarov” (Haskovo); Instituto de Lenguas Extranjeras “Ekzarh Yosif I” (Lovech); Instituto Bilingüe “Dimitar Dimov” (Pleven); Instituto Bilingüe “Ivan Vazov” (Plovdiv); Instituto Bilingüe “San Konstantin-Kiril Filósofo” (Ruse); Instituto Bilingüe nº 30 “Bratya Miladinovi” (Sofía); Instituto Bilingüe nº 127 “Ivan Nikolaevich Denkoglu” (Sofía); Instituto Bilingüe nº 164 “Miguel de Cervantes” (Sofía); Instituto Bilingüe nº 22 “Georgi S. Rakovski” (Sofía); Instituto Bilingüe nº 157 “César Vallejo” (Sofía); Instituto Bilingüe “Maxim Gorki” (Stara Zagora); Instituto Bilingüe IV “Fr. Joliot Curie” (Varna); Instituto Bilingüe “Prof. Doctor Asen Zlatarov” (Veliko Tarnovo).
China	Escuela de Lenguas Extranjeras de Jinan (Jinan); Escuela de Lenguas Extranjeras afiliada a la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (Pekín); Escuela de Lenguas Extranjeras de Ganquan de Shanghai (Shanghai); Escuela de Lenguas Extranjeras de Xi’an (Xi’an).
Eslovaquia	Gymnázium “Mikuláš Kováč” (Banská Bystrica); Gymnázium “Federico García Lorca” (Bratislava); Gymnázium “Park Mládeže” (Košice); Gymnázium “Párovská” (Nitra); “Bilingválne Slovensko-Španielske Gymnázium” (Nové Mesto nad Váhom); Gymnázium “Martin Hattala” (Trstená); Gymnázium “Bilingválne” (Žilina).
Hungría	Instituto Bilingüe “Károlyi Mihály” (Budapest); Gimnázium “Fazekas Mihály” (Debrecen); Gimnázium “Bolyai János” (Kecskemét); Gimnázium “Herman Ottó” (Miskolc); Gimnázium “Kodály Zoltán” (Pécs); Gimnázium “Tömörkény István” (Szeged); Gimnázium “Vetési Albert” (Veszprém).
Polonia	Liceum nº 1 “Cyprian Kamil Norwid” con Secciones Bilingües (Bydgoszcz); Liceum nº VI “Adam Mickiewicz” (Cracovia); Liceum nº XV con Secciones Bilingües “Europa Unida” (Gdansk); Liceum nº II con Secciones Bilingües “Maria Konopnicka” (Katowice); Liceum nº XXXII “Halina Poswiatowska” (Lódz); Liceum nº IX “Nicolás Copérnico” (Lublin); Liceum nº II con Secciones Bilingües “Maria Konopnicka” (Opole); Agrupación de escuelas de enseñanza general nº 4 “Ks. Prof. Józef Tischner”: Szkoła podstawowa nº 47 con Secciones Bilingües y Liceum nº XVII (Poznan); Liceum nº IV con Secciones Bilingües “Dr. Tytus Chalubinski” (Radom); Liceum nº XIV con Secciones Bilingües (Szczecin); Liceum nº XXXIV con Secciones Bilingües “Miguel de Cervantes” (Varsovia); Liceum nº XXII con Secciones Bilingües “José Martí” (Varsovia); Liceum nº XLVI con Secciones Bilingües “Stefan Czarniecki” (Varsovia); Liceum nº IX “Juliusz Slowacki” (Wroclaw).

Rep. Checa	Gymnázium “Brno-Bystrc” (Brno); Gymnázium “Biskupské” (České Budějovice); Gymnázium “Čajkovského” (Olomouc); Gymnázium “Hladnov” a JS (Ostrava); Gymnázium “Ludka Pika” (Pilsen); Gymnázium “Budějovická” (Praga).
Rumanía	Colegiul National “Unirea” (Brasov); Liceul Teoretic Bilingv “Miguel de Cervantes” (Bucarest); Colegiul National “Iulia Hasdeu” (Bucarest); Liceul Teoretic “Mihai Eminescu” (Cluj-Napoca); Liceul Teoretic “Eugen Pora” (Cluj-Napoca); Colegiul National Pedagogic “Constantin Bratescu” (Constanza); Colegiul National “Carol I” (Craiova); Colegiul National “Iosif Vulcan” (Oradea); Colegiul Pedagogic National “Regina María” (Ploiesti); Liceul Tehnologic “Doamna Chiajna” (Rosu-Chiajna, Ilfov); Liceul Teoretic “Jean Luis Calderon” (Timisoara).
Rusia	“Gimnasio” nº 19 (Kazán); Escuela nº 5 (Koltsovo); Escuela nº 1558 “Rosalía de Castro” (Moscú); Escuela nº 2123 “Miguel Hernández” (Moscú); Escuela nº 1252 “Miguel de Cervantes” (Moscú); Escuela nº 1568 “Pablo Neruda” (Moscú); “Gimnasio” de la Universidad Técnica Estatal del Don (Rostov del Don); “Gimnasio” nº 148 “Cervantes” (San Petersburgo).

Según los datos correspondientes al curso escolar 2023-2024, en la Tabla 3 se recoge la información acerca del número de SSBB por país, profesores en activo, y alumnado de SSBB (MEFPD, 2024b: 11). Debemos comentar también que según los datos de MEFPD (2024a), el número de alumnos en las SSBB y en las escuelas adheridas al programa es creciente, alcanzado en el curso 2023-2024 su máxima cifra desde el año 2014.

Tabla 3. Datos correspondientes a las SSBB en el curso 2023-2024. Datos obtenidos de MEFPD (2024b: 11) y EDUCAbase¹³.

PAÍS	SECCIONES	PROF. EN ACTIVO	ALUMNADO SECCIONES
BULGARIA	17	17	4411
CHINA	4	3	475
ESLOVAQUIA	7	27	1334
HUNGRÍA	7	17	1075
POLONIA	14	22	1693
REP. CHECA	6	16	935
RUMANÍA	11	10	994
RUSIA	8	7	423
TOTAL	74	119	11340

¹³ Los datos corresponden al recuento del alumnado de SSBB de enseñanza secundaria y fueron obtenidos a través del siguiente enlace:
<https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/exterior/accion/2023-2024/10/&file=accion17.px>

2.4.2. LOS MODELOS CURRICULARES EN EL PROGRAMA DE SECCIONES BILINGÜES

El currículo que se imparte en las SSBB es el propio del país en el que se encuentran, incluyendo la lengua y cultura españolas. Dependiendo de la SSBB o del país, se cursan en español también otras asignaturas. Del modelo curricular del país en cuestión depende también la duración de los estudios, su nivel, y el posible “curso 0” de inmersión, en el que la mayoría de las horas impartidas se dedica a la enseñanza de lengua y cultura españolas, razón por la que la duración de estudios secundarios puede verse incrementada por un año con respecto a la duración habitual en el país en cuestión. En la Tabla 4 se recogen los modelos curriculares de los países con SSBB.

Tabla 4. Modelos curriculares de las SSBB en los países participantes. Fuente: MEFPD (2024b: 13).

<i>País</i>	<i>Etapas educativa</i>	<i>Duración del currículo bilingüe</i>	<i>Materias en español</i>
Bulgaria	Primaria y Secundaria	7 años en Primaria (edad: 7-13) + 5 años Secundaria (edad: 14-19)	Primaria: ELE Secundaria: ELE, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia
China	Secundaria	Únicamente se imparte ELE (edad: 10 -18/19)	ELE
Eslovaquia	Secundaria	Año 0 inmersión ELE + 4 años bilingüe (edad: 14-19)	ELE, Lengua, Literatura y Cultura (Historia) españolas, Biología, Matemáticas, Física y Química
Hungría	Secundaria	Año 0 ELE + 4 años bilingüe (edad: 14/15-19/20)	ELE, Lengua, Literatura y Cultura españolas, Geografía e Historia, Matemáticas y Física
Polonia	Secundaria	Sin Año 0: 4 años (Liceum) (edad: 14-18) Con Año 0: Año 0 ELE + 4 años (Liceum) (edad: 14-19)	ELE, Lengua y Literatura españolas, Geografía de España e Historia de España
Rep. Checa	Secundaria	2 años ELE + 4 años bilingüe (edad: 13-19)	ELE, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química
Rumanía	Secundaria	4 años bilingüe (edad: 14-18) Grados 9-12, equivalente a 3.º ESO-2.º Bachillerato	ELE, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia, Historia del Arte, Cultura y Civilización
Rusia	Primaria y Secundaria	8 años (edad: 9-17)	ELE, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia

Con respecto a la finalización de estudios, los estudiantes pueden obtener la doble titulación: el título del país correspondiente y el título de Bachillerato español. La obtención de este está condicionada a la superación de pruebas finales, orales y/o escritas, en lengua, literatura y cultura españolas, y de prueba oral en una asignatura adicional en español cuando así lo establece el acuerdo (SSBB de Bulgaria, Eslovaquia, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia). Para garantizar que los objetivos alcanzados correspondan con los del Bachillerato español en lo que respecta a la lengua y cultura españolas, las pruebas de esta asignatura se supervisan por la Inspección educativa del MEFPD. Del mismo modo, en los tribunales de exámenes finales, los centros pueden contar con la representación de la Inspección educativa española y un representante de la Consejería o Agregaduría de Educación correspondiente. Con excepción de Polonia, donde el/la representante de la Inspección educativa española puede participar solo como observador/a, su posición se corresponde con la de copresidente (MEFPD, 2024b: 14).

Por último, debemos indicar que el modelo curricular puede cambiar dependiendo de un centro a otro, si así lo establece el acuerdo. Asimismo, los requisitos de admisión relacionados con el nivel de español pueden variar: en algunos países no se requiere tener ningún conocimiento previo, mientras que en otros sí (incluso este nivel puede variar dependiendo del centro). En las Tablas 5 y 6 se recoge la información relativa a estas cuestiones, resultante de comunicación personal con las embajadas, consejerías y agregadurías de los países correspondientes y con el profesorado y coordinación de los centros bilingües. Posteriormente, esta información fue corroborada en acuerdos y guías publicados en casos en los que existe acceso a esta información (algunos de los acuerdos no están disponibles en línea, pero fueron aportados por las embajadas, consejerías o agregadurías correspondientes a petición de la autora). Nótese que esta información corresponde solo a las SSBB de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía, es decir, aquellas que forman parte del presente estudio, y en todo caso a la educación secundaria. En la Tabla 5, todos los acuerdos localizados corresponden al funcionamiento de las SSBB. En todo caso se aportan los acuerdos más recientes localizados.

Tabla 5. Información acerca del nivel de español en las SSBB y los acuerdos existentes. Fuente: comunicación personal.

<i>País</i>	<i>Acuerdo</i>	<i>Nivel inicial de español exigido</i>	<i>Nivel de ELE esperado al terminar</i>
<i>Bulgaria</i>	Acuerdo de 15 de noviembre de 2022 entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y el Ministerio de Educación y Ciencia de la República de Bulgaria	Sin exigencia (se empieza de 0)	B2
<i>Eslovaquia</i>	Acuerdo de 29 de marzo de 2007 entre el Ministerio de Educación y Ciencia de España y Ministerio de Educación de la República Eslovaca	Sin exigencia (se empieza de 0)	C1
<i>Hungría</i>	Acuerdo no localizado	Sin exigencia (se empieza de 0)	C1
<i>Polonia</i>	Acuerdo del 6 de mayo de 1997 entre el Ministerio de Educación Nacional de la República de Polonia y el Ministerio de Educación y Cultura de España	Sin exigencia (se empieza de 0)	B2
<i>Rep. Checa</i>	Tratado del 16 de noviembre de 2021 entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de República Checa	Sin exigencia (se empieza de 0)	C1
<i>Rumanía</i>	Acuerdo del 26 de marzo de 2007 entre el Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España y el Ministerio de Educación e Investigación de Rumanía	La exigencia oficial es A2	B2

Tabla 6. Información sobre los contenidos impartidos en español en las SSBB.

<i>País</i>	<i>Contenido de la asignatura de lengua española</i>	<i>Otras asignaturas impartidas en español</i>
<i>Bulgaria</i>	ELE; los contenidos de literatura forman parte de otras materias.	Depende del instituto. Se tienen que impartir 3 asignaturas además de ELE, pero no se especifica cuáles. La oferta suele incluir Biología, Química, Historia, Geografía o Física. Según Granero Navarro (2017: 105) a veces se incluye también Informática.
<i>Eslovaquia</i>	ELE; asignatura de Lengua y Literatura españolas.	Biología, Matemáticas, Física, Química. Los conocimientos de Cultura, Geografía e Historia se imparten dentro de la asignatura de Lengua y Literatura.
<i>Hungría</i>	ELE; los contenidos de literatura forman parte de otras materias.	Depende del centro. Se deben escoger dos asignaturas en español en la fase bilingüe entre Geografía, Historia, Civilización española, Matemáticas o Física. En algunos centros se imparte Informática.
<i>Polonia</i>	ELE; asignatura de Lengua y Literatura españolas.	Geografía, Historia.
<i>Rep. Checa</i>	ELE; asignatura de Lengua y Literatura españolas.	Matemáticas, Química, Física, Historia, Geografía
<i>Rumanía</i>	ELE; los contenidos de literatura forman parte de otras materias.	Geografía, Historia, Cultura y Civilización (incluye Historia de Arte y Literatura), en algunos centros expresión oral y expresión escrita. Los centros tienen cierto grado de libertad a la hora de incorporar más asignaturas en español.

2.4.3. EL CONTEXTO DE LAS SSBB EN LOS PAÍSES PARTICIPANTES

Una vez explicadas las características generales del programa de las SSBB, conviene conocer el contexto de su implementación en cada país, ya que este será de gran importancia en la interpretación de datos recogidos por este estudio. Para ello, presentamos la situación geodemográfica y lingüística de cada país, su contexto educativo, el estado actual de enseñanza de ELE, el funcionamiento de las SSBB y las cuestiones específicas relacionadas con la enseñanza de ELE en estas, con especial atención a la variación lingüística. Nótese que se incluyen solamente aquellos países que constituyen la muestra del presente estudio.

En cuanto a la inclusión de la situación lingüística de la lengua materna del alumnado, sostenemos que se trata de una información de especial relevancia si queremos conocer la imagen completa del contexto de nuestros informantes, ya que las características de la L1 pueden influir en la percepción de la LM. La realidad sociolingüística de la L1 puede distar marcadamente de la del español. Por ejemplo, en apartados anteriores hemos establecido que el concepto de estándar varía en distintos idiomas. De hecho, ninguna de las L1 de los

países en cuestión goza de una extensión geográfica parecida al español, de modo que la percepción de la variación en general y la conciencia lingüística de los alumnos probablemente sea muy distinta que de los hablantes nativos españoles.

Además, debemos tener en cuenta la distancia lingüística entre el español y las L1 de los informantes: eslovaco, checo, polaco, búlgaro (lenguas eslavas), rumano (lengua romance) y húngaro (lengua ugrofinesa). La distancia lingüística puede definirse como el grado de diferencia existente entre dos lenguas en términos estructurales, léxicos, etc. (AA.VV. 2008). Moreno Fernández (2023) además considera que esta puede ser tanto objetiva como subjetiva. La primera se mide mediante técnicas establecidas (para más información, véase Moreno Fernández, 2023), aunque podemos suponer que no tendrá efectos inmediatos sobre la percepción de los hablantes. En el caso de la segunda (que nos interesa más), Moreno Fernández (2023: 86) considera que esta depende de cómo se perciben la “inteligibilidad, la dificultad de aprendizaje y la agradabilidad o simpatía que provocan ambas lenguas”, de modo que cuanto mayores sean las diferencias, mayor distancia subjetiva establecerán los hablantes entre ellas. La inteligibilidad entre el checo y el eslovaco es casi absoluta, y es alta también con otras lenguas eslavas, pero no con el húngaro. Por otro lado, la inteligibilidad entre el español y el rumano es mayor que entre español y todas las demás lenguas mencionadas. Estos factores pueden afectar a la dificultad de aprendizaje del español percibida por los estudiantes, pero también se podría reflejar en la transferencia entre ambas lenguas (AA.VV., 2008a), por lo que podría darse el caso de que la transferencia de cuestiones relacionadas con la conciencia sociolingüística también podría verse afectada dependiendo de la distancia entre el español y la L1. Por todo ello, dedicaremos un apartado a la descripción del contexto lingüístico de las L1 de los informantes. A continuación, presentamos las características mencionadas en cada país.

2.4.3.1. Bulgaria

Bulgaria es uno de los países ubicados en el sudeste de Europa. Con la capital Sofía, cuenta con 6 447 710 habitantes (datos correspondientes al 2023 según Eurostat). Según el INE, en el año 2022 había 114 522 inmigrantes búlgaros en España.

Situación lingüística

La lengua oficial del país es búlgaro, perteneciente a las lenguas eslavas y que emplea el alfabeto cirílico. En 2010, contaba con más de 7 millones de hablantes de búlgaro en el territorio nacional (Osenova, 2010: 655), aunque hoy en día la población búlgara ha disminuido. A esta cifra habría que sumarle también los hablantes en Macedonia, Serbia y en la frontera griega, territorios antiguamente búlgaros, y los búlgaros que emigraron a Moldavia, Ucrania, Rumanía y Hungría. Actualmente hay grandes comunidades búlgaras también en EE. UU., Grecia, España, Alemania, Italia, Gran Bretaña o Austria (Osenova, 2010: 655-656).

En Osenova (2010) se describe el sistema lingüístico del búlgaro de manera más pormenorizada, aunque a continuación apuntamos algunas de las características más relevantes. A grandes rasgos, se trata de una lengua analítica, lo que lo diferencia de otras lenguas eslavas y gracias a su sistema morfológico, se podría comparar con otras lenguas balcánicas, más que eslavas. Además, recibe influencia de las lenguas de los países vecinos: turco, griego, rumano, albanés. A diferencia del checo y eslovaco (y otras lenguas eslavas), perdió la declinación, conservando solo algunos casos en contextos fijos. Aunque posee aspecto perfectivo e imperfectivo de verbos, otra de las grandes diferencias es que cuenta con numerosos tiempos verbales.

En cuanto a la división geolectal, la más comúnmente empleada es la que divide el idioma en cinco grandes grupos dialectales: el dialecto misio (en el noreste del país), el balcánico (en la parte central), el *rupski* (en el sur) –estos dialectos constituyen la rama oriental–, y el dialecto occidental septentrional y meridional, que constituyen la rama occidental (Osenova, 2010: 655; Promotora Española de Lingüística, s.f.). Las diferencias son principalmente fonéticas, pero también morfosintácticas y léxicas (Videnov, 1999). La distribución dialectal búlgara se muestra en la Figura 15.

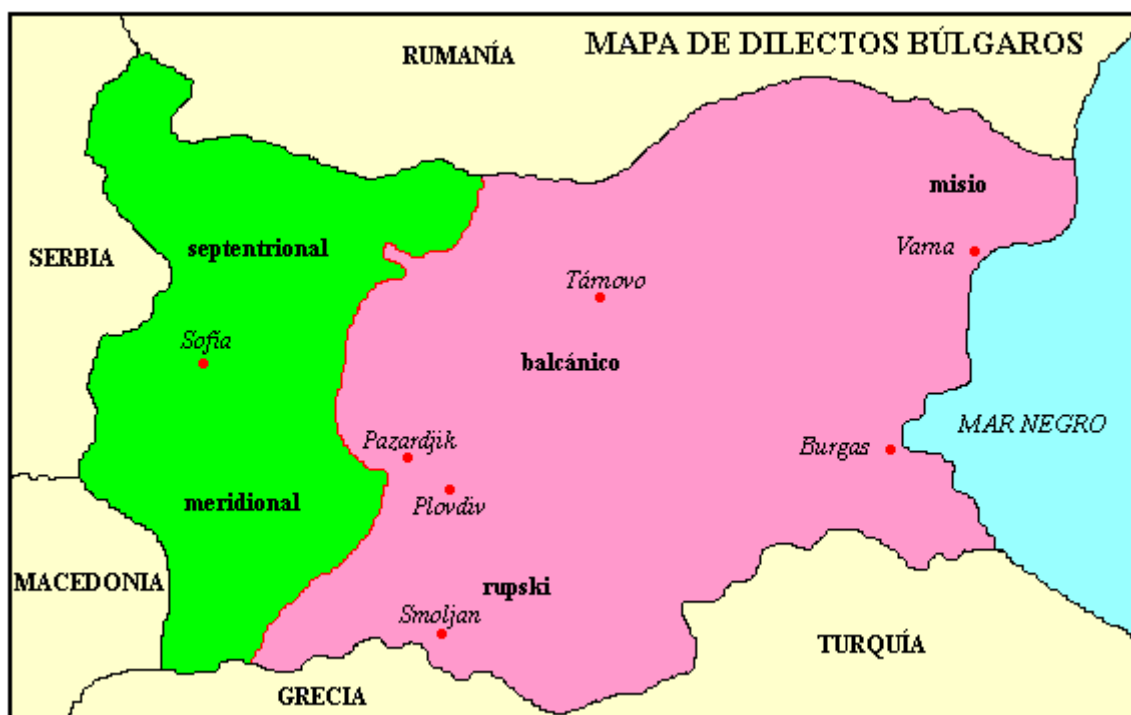


Figura 15. Distribución dialectal del búlgaro. Fuente: Promotora Española de Lingüística (s.f.).

Por último, en cuanto a la codificación del idioma como lo conocemos hoy, esta se remonta al surgimiento del búlgaro nuevo (en oposición al búlgaro antiguo y eslavo eclesiástico). La base de su codificación se encuentra en la norma búlgara del noreste, concretamente basada en la variedad balcánica central. Ahora bien, desde el punto de vista sociolingüístico, se ha establecido que la base del estándar búlgaro moderno no se encuentra en ninguna variedad específica, sino en la variedad hablada por círculos sociales urbanos del noreste y de la región balcánica y sub-balcánica (Videnov, 1999). Esta forma normativa, llamada *búlgaro literario*, ha sido tradicionalmente considerada reflejo de la lengua escrita. Hoy en día se tiene conciencia de las diferencias entre la lengua estándar escrita y hablada. En la segunda, existen la variedad culta, pero también la coloquial, más laxa en los aspectos normativos, pero considerada estándar. Además, presenta diferencias diatópicas, aunque estas no se consideran dialectos. Si los rasgos dialectales permean más en el búlgaro literario, pasan a considerarse mesolectos. Por último, debemos indicar que la vitalidad de las hablas y dialectos rurales búlgaros (el próximo eslabón después del mesolecto), está hoy en declive (Videnov, 1999: 22-24).

Sistema educativo

La educación obligatoria en Bulgaria comienza a los 4 años y dura hasta los 16 años de edad, siendo su composición la siguiente (entre paréntesis se indica la edad del alumnado): educación preescolar (4-6), educación primaria (7-10), educación secundaria inferior (11-14), educación secundaria superior (primera etapa) / formación profesional (cursos VIII-X, 15-16). Posteriormente, el alumnado puede continuar en educación secundaria superior (segunda etapa) / formación profesional (grados XI-XII, 17-18) y en el sistema universitario (MEFP, 2022a: 79, Granero Navarro, 2017: 104). Aunque la tasa de escolarización de Bulgaria es de 98,4 % (correspondiente a 2015 según MEFP, 2022b: 8), según los datos sobre la opinión de los padres, las madres y los docentes realizada por Granero Navarro (2017: 104), la educación búlgara se considera bastante obsoleta y necesita una mejora, teniendo como principal consecuencia que muchos jóvenes decidan continuar sus estudios en el extranjero, en busca de mejores oportunidades profesionales y mejor calidad educativa.

La enseñanza de idiomas extranjeros en el sistema educativo reglado cuenta con una larga tradición, siendo el más popular, con diferencia, el inglés, seguido de ruso, alemán, francés, español e italiano (Granero Navarro, 2017: 105).

La enseñanza de ELE en Bulgaria

El interés por el hispanismo en Bulgaria se impulsó, entre otras cosas, por las relaciones políticas del país con Cuba (quien estableció contactos con los países del bloque soviético por la cercanía de los regímenes). Aunque el español no es de las lenguas más populares del país y la principal razón de su estudio es interés personal, su popularidad sigue creciendo (Granero Navarro, 2017); de hecho, en el curso 2021/2022 había 19 647 estudiantes de ELE en el sistema educativo búlgaro, siendo 15 293 de ellos estudiantes de secundaria en grados VIII-XII (MEFP, 2022a: 80-81). A estas cifras, además, habría que sumarle los correspondientes a centros privados y a estudiantes del Instituto Cervantes (IC). Además, debemos mencionar que el alumnado tiene también la posibilidad de examinarse del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) del IC (Granero Navarro, 2017).

Con respecto a la metodología empleada, esta sigue todavía unas líneas más bien tradicionales, siendo la implementación del enfoque comunicativo relativamente lenta. Como

consecuencia, las competencias de producción oral suelen causarles más problemas a los aprendices (Granero Navarro, 2017: 109). Esto se refleja parcialmente en los materiales que se emplean. Aunque los profesores pueden escoger libremente el material que deseen, el Ministerio de Educación búlgaro publica anualmente listas de manuales recomendados. Entre ellos se encuentran numerosos títulos de las editoriales búlgaras, adaptados a la metodología mayoritaria en la enseñanza de LE (por ejemplo, *Escalera, Encuentros, Entre dos mundos*), aunque también es común el empleo de títulos publicados en España y difundidos principalmente por MEFPD y su AEE, como *Nuevo Ven, Gente, Nuevo español en marcha y Nuevo Avance* (Granero Navarro, 2017: 110).

Con respecto a la variedad predominante en el aula, esta es la española, quizás concretamente la peninsular, dado el origen de la mayoría de los docentes e instituciones que promocionan el español es de origen peninsular (Granero Navarro, 2017: 108).

El programa de Secciones Bilingües en Bulgaria

Bulgaria es uno de los países que alberga las SSBB del MEFPD de España, y eso tanto en educación primaria como secundaria. La primera SSBB se abrió en 1993 en el Instituto Bilingüe Miguel de Cervantes en Sofía, y posteriormente se han ido incorporando los actuales dieciséis centros bilingües, siendo el último de ellos el de Haskovo, a partir del curso 2016/2017 (Granero Navarro, 2017: 105-106; MEFP, 2022b).

La carga curricular de español y de las asignaturas en español en las SSBB de Bulgaria puede variar, puesto que es el centro el que puede aumentar el horario mínimo establecido por el Ministerio o dividirlo entre los profesores que considere (MEFP, 2022b: 14).

Con respecto al modelo curricular de ELE, no existe una guía específica para las SSBB, pero sí una guía general de ELE, aplicable a distintos contextos. Esta guía se publica por el Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria y está disponible en la página <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-programi-za-profilirana-podgotovka/>.

2.4.3.2. Eslovaquia y República Checa

Eslovaquia y República Checa son países situados en Europa central. Antiguamente formaban un solo país, Checoslovaquia, aunque desde 1993 conforman repúblicas independientes. República Checa actualmente cuenta con 10 827 529 habitantes, mientras que Eslovaquia con solo 5 428 792 (datos correspondientes al 2023 según Eurostat). Según INE, en 2022 había tan solo 7 199 inmigrantes checos y 5 900 eslovacos residiendo en España. Presentamos ambos países en conjunto, puesto que a día de hoy existen todavía fuertes conexiones entre ambos, que se reflejan en el parecido de sus lenguas y sistemas educativos.

Situación lingüística

En la actualidad, la lengua oficial de Eslovaquia es el eslovaco, mientras que en República Checa lo es el checo. Dado el contexto histórico conjunto de ambos países, el contacto entre el checo y el eslovaco ha sido y sigue siendo constante. Esto, unido al hecho de que se considera que son dos idiomas separados, pero inteligibles al 90 % (Short, 2018: 315), hace que los hablantes checos y eslovacos sean prácticamente bilingües receptivos, pero no productivos, ya que ninguno de los dos grupos tiene necesidad real de expresarse en el otro idioma salvo excepciones (por ejemplo, las generaciones más jóvenes sí presentan ciertos problemas de comprensión, puesto que después de la separación del país el contacto entre ambas lenguas es menor que anteriormente). Las diferencias entre el checo y el eslovaco existen a nivel gramatical, fonológico y morfosintáctico, pero a grandes rasgos, no causan problemas de comprensión. En cuanto al contacto lingüístico, sí debemos destacar que, por razones históricas, geográficas y demográficas, el checo goza de una mayor influencia del alemán, mientras que el eslovaco es influido más por el húngaro (Short, 2018: 315). El checo cuenta con aproximadamente 9,5 millones de hablantes nativos, el eslovaco con 4,5 millones (Short, 2018: 314). Por último, tanto el checo como el eslovaco son lenguas eslavas y emplean el alfabeto latino.

Aunque ambas lenguas comparten con el español el hecho de que sean flexivas, la distancia entre estas sigue siendo notable. Podemos destacar el hecho de que tanto el checo como el eslovaco poseen más sonidos consonánticos que el español, conservan la declinación de sustantivos, adjetivos, pronombres y otras clases de palabras que admiten este tipo de flexión (en checo moderno hay siete casos, mientras que en eslovaco solo seis, dejando fuera el

vocativo, que cayó en desuso), y diferencian entre los verbos de aspecto perfectivo e imperfectivo. Por otro lado, en cuanto a los tiempos verbales, su sistema es mucho más simple que el español, existiendo tan solo un tiempo de futuro, uno de presente y uno de pasado (teniendo en cuenta el uso moderno generalizado). Además, el sistema eslovaco y checo no posee distinción entre el modo subjuntivo e indicativo ni artículos definidos e indefinidos, lo cual suele causar dificultades en el proceso de adquisición del español. Para más información acerca del sistema lingüístico eslovaco y checo, véase Short (2018).

Con respecto a la división geolectal, en checo encontramos cuatro macrodialectos: dialecto de Bohemia, de Moravia central, de Moravia oriental (o eslovaca) y de Silesia, siendo las principales diferencias fonéticas y morfológicas, principalmente en las terminaciones (Short, 2018: 334-335). En la parte noreste del país existe, además, marcada presencia del polaco. La Figura 16 representa la división de macrodialectos checos, en la que las zonas en blanco representan regiones dialectalmente mixtas (Kloferová, 2017).

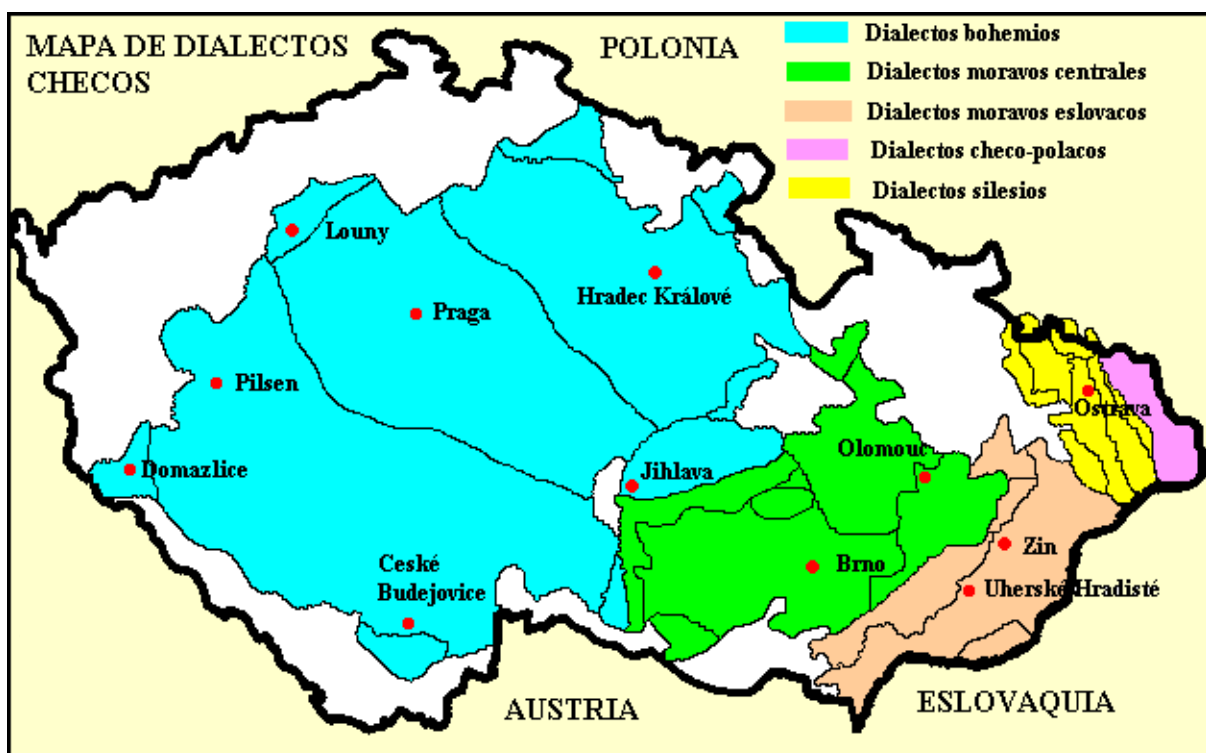


Figura 16. División dialectal del checo. Adaptado de Promotora Española de Lingüística (s.f.).

Con respecto al eslovaco, la diversidad dialectal es aún mayor que la checa, aunque también podrían distinguirse tres macrodialectos: oriental, central y occidental, que a su vez se subdividen en numerosas hablas. El dialecto que conformó la base de la codificación del idioma es el central, de manera que las diferencias diatópicas suelen establecerse con

respecto a este dialecto. Al igual que en checo, las mayores diferencias son fonéticas y ocasionalmente morfológicas (Short, 2018: 335-336). En la Figura 17 se muestran la división dialectal del eslovaco.

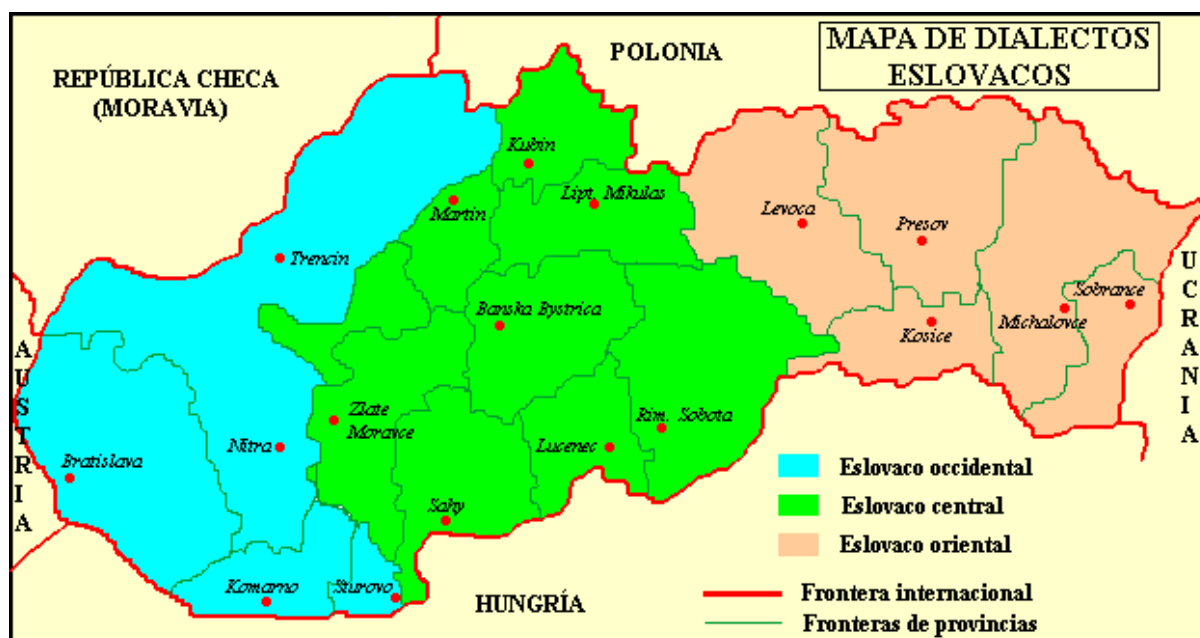


Figura 17. División dialectal eslovaca. Fuente: Promotora Española de Lingüística (s.f.).

En cuanto a la estandarización del idioma, podemos encontrar, una vez más, parecidos entre ambas lenguas. Esta situación, además, dista marcadamente de la del español. A pesar de que existen variedades geolectales, estas suelen ser de carácter regional y prácticamente nunca constituyen una variedad vehicular en la comunicación pública oficial o en el ámbito educativo. En el caso del checo, existe una variedad estándar culta denominada *spisovný jazyk*, que es compartida por todos los hablantes. Se trata de un constructo artificial, creado a partir de la base (principalmente morfológica) del dialecto de Moravia, aunque se ha ido enriqueciendo de otras variantes. Hoy en día no se corresponde con ninguna variedad hablada en el territorio checo, y comprende, además, una variante coloquial que, aunque sigue siendo estándar, dista de la norma culta (Čermák, 2013: 22).

La situación del eslovaco es parecida a la del checo: existe una norma estándar culta, denominada, igualmente, *spisovný jazyk*. Aunque su base es dialectal (concretamente, variedad occidental y central culta), hoy en día es una variedad nacional, empleada por todos los hablantes en contextos que requieren formalidad y unidad (medios de comunicación,

contexto escolar y académico, comunicación en organismos públicos, etc.) (Habovštiak, 1995). Parecido al checo, la variedad estándar culta (*spisovný jazyk*) es más propia del estilo escrito, aunque también tiene una variedad hablada, más coloquial, pero que sigue siendo estándar (Rehm y Uszkoreit, 2012: 9). Frente a ello se encuentran los dialectos regionales que no tienen consideración estándar, al igual que en checo.

Sistema educativo

En cuanto al sistema educativo eslovaco, la primera etapa se corresponde con la educación infantil no obligatoria (3-6 años). Posteriormente, el alumnado accede a educación primaria, dividida en primer ciclo (4 cursos, 6-9 años) y segundo ciclo (5 cursos, 10-15 años). Los estudios secundarios se realizan en diferentes modalidades: institutos especializados (estudios prácticos que dan acceso al mercado laboral o a estudios universitarios), institutos (llamados *gymnázium*, de contenido general y que sirven como preparación para estudios universitarios), conservatorios (con enseñanza de danza, música, canto o estudios dramáticos) y escuelas de formación profesional (que ofrecen conocimientos prácticos para el acceso directo a una profesión). Aquellos estudiantes que hayan realizado la prueba final llamada *maturita* (en términos generales, correspondiente a la selectividad) pueden acceder a los estudios universitarios mediante la realización de exámenes de acceso a la carrera en cuestión (Domínguez, 2017: 158). En términos generales, los estudios secundarios, concretamente los de *gymnázium*, en los que se inserta el programa de SSBB, tienen una duración de 4 años, 5 en el caso de institutos bilingües. Existe la posibilidad de cursar el primer ciclo de estudios primarios y continuar directamente en un instituto de enseñanza secundaria que, en este caso, sería de 8 cursos (MEFP, 2022a: 123-124 y 2022c: 9). La edad a la que terminan los estudiantes la educación secundaria es, entonces, de 17-19 años, dependiendo de la modalidad escogida. La duración de la educación obligatoria es de 10 años, es decir, de 6 a 16 años de edad (Domínguez, 2017: 157). La alfabetización del país es prácticamente del 100 % (MEFP, 2022c: 7). Debemos anotar que, igual que en el caso de Bulgaria, muchos jóvenes egresados deciden realizar sus estudios universitarios en el extranjero, siendo el destino más preferido República Checa (específicamente, las ciudades de Praga, Brno y Olomouc).

Dada la conexión entre Eslovaquia y República Checa, el sistema educativo de ambos países es muy parecido. Así, en República Checa también existe educación infantil no obligatoria de

2 cursos (3 a 5 años), educación primaria, dividida en primer ciclo de estudios primarios (5 cursos, 6-10 años) y segundo ciclo de estudios secundarios inferiores (4 cursos, 11-15 años) y educación secundaria superior. La duración de esta puede ser variable. Los centros de secundaria general (*gymnázium*) son de 4 cursos (15 a 19 años), pero también existen escuelas secundarias especializadas (3 o 4 cursos) y escuelas de formación profesional (2-4 cursos), cuyas características son prácticamente idénticas a las de Eslovaquia (MEFP, 2022a: 294). Además de los institutos generales de 4 cursos, existe la posibilidad de realizar el segundo ciclo de primaria de manera conjunta con los estudios secundarios en uno de los institutos de 8 cursos y la opción de matricularse en un instituto de 6 cursos, después de realizar los primeros siete años de primaria (Infoabsolvent, s.f.). Es en esta última modalidad en la que se insertan las SSBB. Por último, debemos anotar que, al igual que en Eslovaquia, los estudios universitarios son gratuitos (siempre que se cumpla una serie de condiciones), y que la presencia de estudiantes eslovacos en las universidades checas es muy alta.

La enseñanza de idiomas extranjeros es de gran importancia en el sistema eslovaco y checo. De hecho, en ambos países es obligatorio elegir una lengua extranjera desde el tercer curso de primaria, y posteriormente se introduce una segunda lengua extranjera obligatoria (MEFP, 2022a: 292 y MEFP, 2022c: 10-11). En ambos países, las lenguas principales que suelen estudiar los alumnos son inglés, alemán y ruso, y en menor medida español, francés e italiano (Dvořáková, 2017: 127 y MEFP, 2022c: 11).

La enseñanza de ELE en Eslovaquia y República Checa

El interés por el español se remonta ya a la época de la antigua Checoslovaquia, en su mayoría fruto de la cooperación con Cuba, la participación en las Brigadas Internacionales y el interés por la traducción de los clásicos de habla hispana (Domínguez, 2017: 159 y MEFP, 2022a: 124). Eslovaquia es miembro de la Unión Europea desde 2004, momento en el que se podría decir que se acabó asentando la presencia del español en el país (MEFP, 2022a: 124; MEFP, 2022c: 11). No obstante, la principal motivación por el estudio del idioma no suele ser laboral, sino más bien personal y de acceso a producción artística, literaria y cinematográfica (Domínguez, 2017: 160). El interés por el estudio del español en Eslovaquia es creciente, siendo el número de alumnos de ELE en los estudios secundarios reglados 10 541 (MEFP, 2022a: 124), sin tener en cuenta los demás niveles del sistema educativo y los estudiantes en centros privados.

En el caso de República Checa, el estudio del español es relevante por varios factores. Por un lado, la comunidad hispana en Chequia es considerable. Por el otro, la internacionalización del país y las relaciones comerciales con los países hispanohablantes junto con el creciente turismo de países hispanos conducen a que el dominio del español constituya una ventaja en el mercado laboral (Dvořáková, 2017: 124). El interés por el aprendizaje de español sigue creciendo, alcanzando el número de 52 022 estudiantes de ELE en el sistema educativo reglado en el curso 2020/2021 (MEFP, 2022a: 296).

En el caso de ambos países podemos mencionar la presencia del Instituto Cervantes con la sede en las capitales, Bratislava y Praga. En ambos casos, los estudiantes pueden examinarse de DELE (en caso de República Checa, los exámenes pueden realizarse en el propio IC, en el centro examinador de Ostrava y en las SSBB) (MEFP, 2022a: 297). Además, debemos mencionar que República Checa cuenta con un académico correspondiente de la RAE, el prof. PhDr. Petr Čermák, Ph.D.

En cuanto a la metodología de enseñanza de ELE en Eslovaquia, esta suele basarse en método comparativo entre L1 y LM, integrando cada vez más el enfoque comunicativo en el aula. Esto es así, entre otras cosas, también gracias al empleo de manuales publicados en España que sí implementan este método. Con respecto a su elección, el Ministerio de Educación de Eslovaquia no emite ningún documento con directrices específicas, de modo que cada centro puede escoger los manuales que considere oportunos (Dvořáková, 2017: 129). Con respecto a la variedad dominante en el aula, aunque no existan datos acerca de ello, se puede inferir que es la castellana, teniendo en cuenta los manuales utilizados, la conexión geográfica con España y la presencia masiva de profesores cuya variedad vernácula es la septentrional (Domínguez, 2017: 164).

En República Checa, la metodología de enseñanza de las L2, incluido el español, está todavía muy ligada a los métodos tradicionales en los que el profesor es la figura central, aunque poco a poco el sistema educativo se va abriendo a metodología más moderna, que considera al alumno como aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural (Dvořáková, 2017: 129). En este sentido, González Lozano y Čermák (2022) mencionan la gran importancia que tienen las carreras universitarias enfocadas en la didáctica del español (en contraposición a las de carácter filológico que hasta hace poco eran la única opción para los futuros docentes)

y la colaboración entre la Universidad Carolina y el Instituto Cervantes, creando diferentes programas y ciclos de conferencia orientados a la didáctica del español.

En este sentido, ayuda el hecho de que el profesorado tenga prácticamente total libertad de escoger los materiales que consideren oportunos, pudiendo escoger entre los manuales de producción checa (más rígidos y estructuralistas) o española, siendo los primeros más populares por adaptarse mejor al sistema educativo del país (Dvořáková, 2017: 130). Con respecto a la variedad predominante en el aula, no hay datos acerca de esta.

El programa de Secciones Bilingües en Eslovaquia

La implementación del sistema de las SSBB en Eslovaquia se dio únicamente en el nivel secundario, en los institutos generales (*gymnázium*). Actualmente hay siete SSBB en el país, siendo la primera de ellas Gymnázium Párovská en Nitra, inaugurada en 1991. En el caso de las SSBB de Eslovaquia, el primer año de inmersión consiste en la impartición de 20 horas semanales de ELE. Este curso no forma parte de la duración general de los estudios (4 cursos), razón por la que el alumnado de las SSBB cursa sus estudios secundarios en 5 años, en lugar de 4, como en otros institutos. A partir del segundo año se cursan asignaturas en español, cuya carga lectiva es de 45 %, teniendo como consecuencia que el alumnado termine sus estudios con una competencia en español alta (MEFP, 2022a: 125). Así, podríamos considerar que la situación en las SSBB de Eslovaquia corresponde a la de inmersión parcial, donde la mitad del currículo se imparte en la L2/LM (AA.VV., 2008b). Para obtener el título de Bachillerato, el alumnado debe realizar la prueba de *maturita* al finalizar sus estudios, siendo obligatorio examinarse de la asignatura de Lengua y Literatura españolas (que incluye contenidos de Cultura e Historia de España) y una asignatura en español, además de la prueba de eslovaco y otra asignatura de libre elección.

El conjunto de las SSBB eslovacas ha publicado también varias guías respecto a la enseñanza de la Lengua española y su Literatura, siendo la última de ellas del 2016, elaborada por el profesorado español de ELE en las SSBB de Eslovaquia (Peláez Navarrete y Pérez Amores, 2016). En dicha guía, se emplea el MCER como documento metodológico base, se menciona el empleo de la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) y el de enfoque por tareas, especialmente en la asignatura de Lengua y Literatura españolas, se establecen los objetivos y contenidos concretos de la asignatura, la lista de materiales y textos

lingüísticos y literarios, y se establece el nivel esperado con el que el alumnado debe finalizar sus estudios: C1 (Peláez Navarrete y Pérez Amores, 2016). Con respecto a la variación geográfica del idioma, cabe destacar que dos de los objetivos generales que se mencionan en la guía son los siguientes (Peláez Navarrete y Pérez Amores, 2016: 9):

Distinguir las principales variedades lingüísticas del español según su distribución geográfica, su estratificación social y su uso en diferentes situaciones comunicativas, y adaptarse a las mismas en su uso de la lengua.

Conocer el origen y la evolución histórica de la lengua española, y su extensión actual en el mundo, con especial atención al español de América, así como a la realidad plurilingüe de España.

Estos objetivos se materializan en el Tema 13: Evolución y situación actual del español en el mundo. Variedades del español de España y América. Las lenguas de España. Dicho tema incluye en sus aspectos metodológicos el “visionado y audición de actos comunicativos en distintas variedades de español y de las demás lenguas de España”, en los contenidos instrumentales se especifica que el alumnado debe “identificar los rasgos fonéticos y gramaticales que diferencian una variedad de español de otra” y en los criterios de evaluación se especifica que el alumnado “es capaz de identificar en un mapa las distintas zonas lingüísticas del español”, “es capaz de reconocer las características de diferentes variedades lingüísticas del español” y que “identifica las diferentes lenguas de España y las situaciones de bilingüismo y diglosia” (Peláez Navarrete y Pérez Amores, 2016: 43).

De este modo, podemos suponer que el alumnado de las SSBB eslovacas debería tener al finalizar sus estudios una amplia información acerca de la variación del español, y eso no solo en España, sino también en América, correspondientes con un nivel C2. Sin embargo, no existen datos acerca de la consecución real de estos objetivos.

El programa de Secciones Bilingües en República Checa

En República Checa, el programa de las SSBB fue implantando en el año 1990. Actualmente, el país cuenta con 6 centros con SSBB. La duración de los estudios en estos es de 6 años académicos (MEFP, 2022a: 298). Los primeros dos cursos se dedican al estudio intensivo de ELE, con una carga lectiva de 11 horas semanales. A partir del tercer curso, la carga lectiva de

ELE disminuye a 4 o 5 horas semanales, aunque comienza la impartición de otras asignaturas en español, como Lengua y Literatura españolas, Matemáticas, Física, Química, Geografía e Historia (MEFP, 2022f: 15). Para terminar los estudios, el alumnado se examina de *maturita* que, con el fin de obtener el título de Bachillerato, debe contener obligatoriamente la asignatura de checo, lengua y literatura españolas, una asignatura en español y una cuarta asignatura de libre elección (MEFP, 2022f: 19).

Con respecto al currículo específico de la asignatura de Lengua y Literatura españolas, República Checa cuenta con una publicación de 2007 parecida a la eslovaca (Fernández Sánchez, 2007). En dicho currículo se establece el temario de la asignatura, que en los temas 3-6 incluye los conocimientos relacionados con la variación del idioma. Dichos temas constan de los siguientes contenidos (Fernández Sánchez, 2007: 8):

3. La lengua como sistema. La norma lingüística. Lengua y habla. Lengua y dialecto. Variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas. Niveles de la lengua. Las jergas
4. Formación y evolución del español.
5. Situación lingüística de España. Bilingüismo. Las variedades geográficas del español.
6. El español en el mundo.

En cuanto al tema 6, entre sus objetivos encontramos, entre otros, “conocer las lenguas que se hablan en España, así como sus dialectos”; además, se especifica que a lo largo del tema se analizarán textos para el “reconocimiento de los rasgos de las diferentes variedades de la lengua” (Fernández Sánchez, 2007: 15). Al final de este tema, el alumnado debe, entre otros, conocer las lenguas y los dialectos de España, y conocer y distinguir las diferentes variedades de una lengua (entendemos que se trata del español), además de desarrollar respeto por las distintas lenguas habladas en España (Fernández Sánchez, 2007: 16). Gracias al tema 4, el alumnado, además, debería ser, en teoría, capaz de relacionar estos contenidos con la evolución histórica del español. En el tema 5 se vuelve a incidir en la división lingüística y dialectal de España, de modo que el alumnado debería ser capaz de:

Conocer las lenguas oficiales que se hablan en España y los dialectos; demarcar geográficamente los dialectos históricos de España, así como sus variantes fundamentales;

Identificar las aportaciones realizadas por el bilingüismo en el español península; saber distinguir las variedades geográficas del español [...] (Fernández Sánchez, 2007: 19).

Entre las variedades que se esperan que sepa delimitar el alumno se encuentran la castellana, las variedades meridionales y las variedades de los territorios bilingües, además de tener conocimiento de rasgos fonéticos concretos como el seseo, ceceo y yeísmo (Fernández Sánchez, 2007: 19). En lo que respecta a la metodología empleada, se menciona expresamente el “análisis de las características fonético-léxicas observadas en documentos audiovisuales de diversa índole procedentes de Canarias y Andalucía” y el estudio de muestras reales, escritas y orales, donde se puedan apreciar los rasgos dialectales de las variedades de España (Fernández Sánchez, 2007: 19).

En el capítulo 6, por último, se estudia la distribución del español en el mundo, la presencia del mismo en EE. UU., Guinea Ecuatorial, Filipinas, la existencia del judeoespañol y espanglish o las diferencias entre la variedad española y americana, entre otros. En caso de la variedad americana, se estudian los principales rasgos fónicos (seseo, yeísmo, articulaciones relajadas), morfosintácticos (voseo y uso de perfecto simple) y léxico-semánticos (arcaísmos, neologismos, indigenismos y usos léxicos desviados). La metodología llevada a cabo sería la de análisis de textos con el fin de reconocer los rasgos dialectales estudiados y comparar la variedad americana con la española, la audición de canciones procedentes de Hispanoamérica o el visionado de películas hispanoamericanas contemporáneas. Al final de la unidad, se espera que los estudiantes adquieran valores como “respeto e interés por la diversidad lingüística que se deriva de las variedades geográficas del español” o “valoración de las variedades internacionales del español como una manifestación de la riqueza de nuestra lengua”, y que “identifica los rasgos distintivos de la variedad americana del español desde el punto de vista fónico, morfosintáctico y léxico-semántico” (Fernández Sánchez, 2007: 21-22).

Además del mencionado currículo, varios profesores de las SSBB checas han elaborado un cuaderno de textos para practicar los contenidos del currículo en las clases de ELE. Este documento recoge ejercicios destinados al nivel B2, aunque los propios autores mencionan que los estudiantes de V y VI curso tienen un dominio de español entre B2 y C1 (Castillo y Doñas, 2016). Entre los ejercicios se encuentran también secciones dedicadas a la situación

lingüística del español en España y en el mundo, incluyendo ejercicios sobre variación geográfica.

En conclusión, podemos ver que en las SSBB checas, se hace mucho hincapié en la diversidad lingüística y en la valoración positiva de esta, ofreciéndoles a los alumnos diferentes situaciones donde puedan entrar en contacto con la variación geolectal. Ahora bien, debemos mencionar también que la importancia que se le da a la variación en España es mucho mayor que la de Latinoamérica, de modo que, si antes indicábamos que no existen datos acerca de la variedad preferida en la enseñanza de ELE, podemos suponer que al menos en las SSBB lo es la peninsular, muy probablemente la castellana.

2.4.3.3. Hungría

Hungría es un país situado en Europa central, con la capital Budapest, y actualmente cuenta con 9 599 794 habitantes (datos correspondientes al 2023 según Eurostat). El INE indica que en 2022 había 10 986 inmigrantes húngaros residentes en España.

Situación lingüística

La lengua oficial de Hungría es el húngaro, la única lengua ugrofinesa en los países con las SSBB. Se trata de una lengua con aproximadamente 14 millones de hablantes, 10 millones de ellos en Hungría, aproximadamente un millón y medio en Rumanía, y en cifras más reducidas, en los países vecinos a Hungría, en EE. UU. y en Canadá (Abondolo, 2018: 501).

El húngaro es una lengua aglutinante que emplea el alfabeto latino y cuyo sistema fonético es más complejo que el español, teniendo hasta 14 vocales (Blas Nieves, 2017: 243). Se trata, por tanto, de una lengua cuya distancia lingüística con el español y las restantes L1 de los países con SSBB es grande. Para más información acerca del sistema lingüístico húngaro, véase Abondolo (2018).

En cuanto a la división dialectal del húngaro, se considera que hay diez dialectos principales, siete de ellos en el territorio húngaro y tres en el territorio rumano. A excepción del dialecto *csángó* en Rumanía, todos los dialectos son altamente inteligibles y sus mayores diferencias son fonológicas, léxicas y morfológicas (Kenesei, 2021: xix). En la Figura 18 se puede observar la distribución dialectal del húngaro (Rantanen *et al.*, 2022).

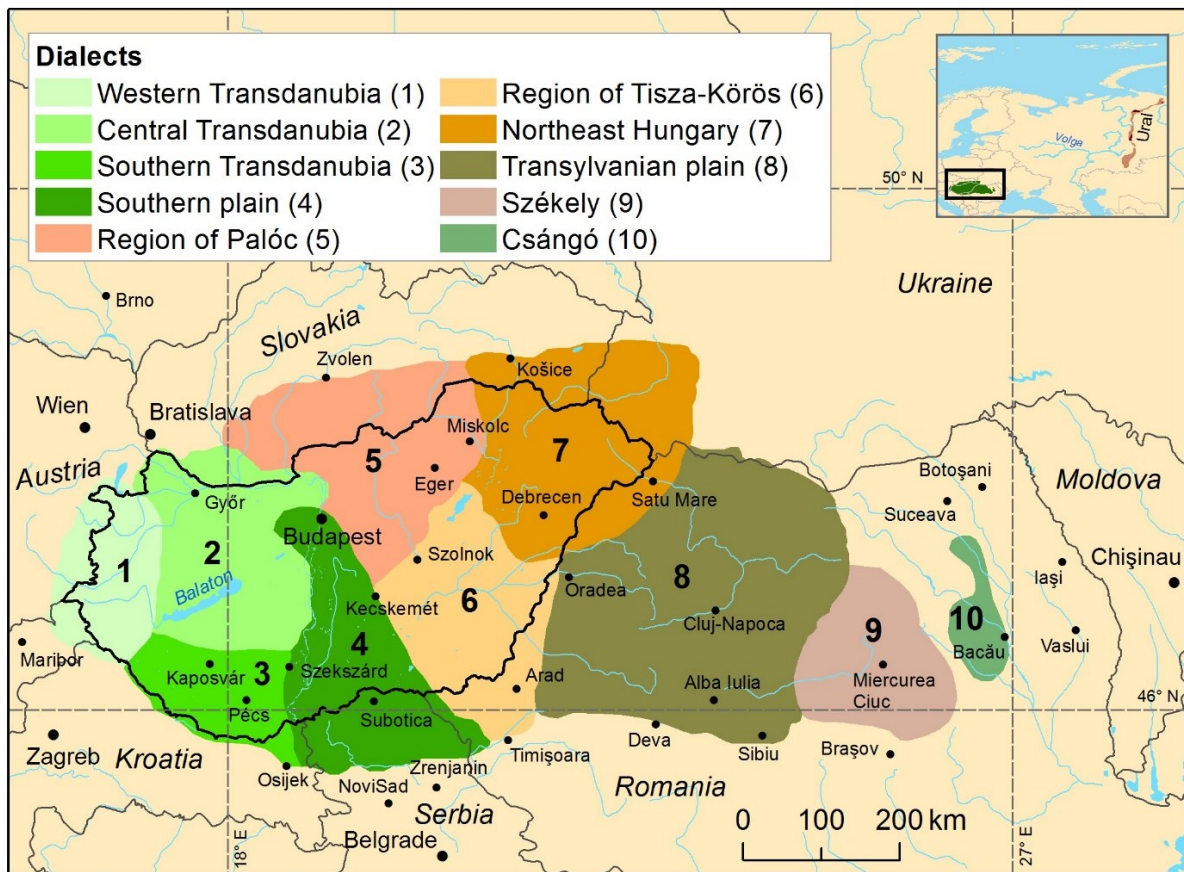


Figura 18. Distribución dialectal del húngaro. Fuente: Rantanen *et al.* (2022).

En cuanto a la situación normativa del idioma, la estandarización tiene sus orígenes en la región noreste del país, aunque posteriormente el prestigio lingüístico se trasladó a Budapest, que a día de hoy todavía constituye un importante foco de irradiación del prestigio (Medgyes y Miklósy, 2000: 157). En consecuencia, los dialectos son generalmente estigmatizados (Parapatics, 2019: 341) y prácticamente ausentes en los medios de comunicación o en el contexto público; de hecho, cuando los autores desean atribuirles a sus personajes algunas características peyorativas (ignorantes, simples o bastos), los representan como hablantes dialectales, muchas veces de forma lingüísticamente poco natural (Medgyes y Miklósy, 2000: 158).

Sistema educativo

El sistema educativo húngaro consta de educación infantil (3-6 años de edad), siendo esta fase no obligatoria. La enseñanza obligatoria incluye la educación primaria (de 6 a 14 años) y termina a los 16 años, de modo que incluye parte de estudios secundarios (que tiene una duración de 4 o 5 años, es decir, el alumnado se gradúa con 18 o 19 años de edad) (MEFP,

2022 a y 2022d). Además, existe también la posibilidad de estudiar formación profesional, que al igual que en España, da acceso a la universidad (Blas Nieves, 2017: 245). Las SSBB en Hungría se insertan dentro de la educación secundaria. La tasa de alfabetización de Hungría representa el 99,4 % de la población (MEFP, 2022d: 10).

El aprendizaje de idiomas extranjeros juega un papel importante en el sistema educativo húngaro, teniendo en cuenta también la singularidad del húngaro, un idioma no indoeuropeo. De hecho, a partir del cuarto curso de primaria es obligatorio el estudio de un idioma extranjero, siendo los más populares el inglés, el alemán, el francés, el español y el italiano (MEFP, 2022a).

La enseñanza de ELE en Hungría

El interés por el hispanismo en Hungría emana principalmente del ámbito universitario. Coincidiendo con el *boom* literario en Hispanoamérica y los Premios Nobel recibidos en España en la segunda mitad del siglo XX, hubo un creciente interés por la producción literaria de ambas regiones, lo que propició el estudio del español. La mayor motivación por aprender el español es más bien personal, alentada por el interés en el cine, la música y las manifestaciones artísticas del mundo hispanohablante, ya que el dominio de este idioma no incide significativamente en la mejora de oportunidades laborales (Blas Nieves, 2017: 242). Actualmente no se trata del idioma más frecuentemente estudiado, pero el interés por este sigue creciendo. En el curso 2021/2022 había 15 684 estudiantes de español en el sistema educativo húngaro (MEFP, 2022a: 174), cifra superior a cursos anteriores. El interés por el español se ve, además, promovido por la acción del IC, de modo que los estudiantes también tienen acceso a exámenes de DELE.

En caso de Hungría, el enfoque escogido para la enseñanza de ELE es más bien ecléctico, basado en teorías estructuralistas y conductistas. Los profesores húngaros aún siguen incorporando estos enfoques a su enseñanza, aunque tampoco reniegan del método comunicativo, frecuentemente impartido por profesores nativos (si los hubiera en el centro). La aplicación de este último, en combinación con el enfoque por tareas orientadas a la acción, es cada vez más frecuente. Cabe destacar también que mientras que la metodología pueda ser relativamente flexible, la importancia de la consecución de objetivos establecidos por el currículo es bastante estricta (Blas Nieves, 2017: 247). En los centros de enseñanza reglada,

los docentes deben escoger los materiales de una lista cerrada publicada por el Ministerio, cuyo criterio de elección de materiales suele centrarse en la adecuación de estos para el sistema educativo húngaro y su precio, de modo que es más frecuente el empleo de materiales publicado en Hungría (Blas Nieves, 2017: 248). En caso de Hungría, no parece haber una variedad geolectal preferida, puesto que las relaciones con España no son tan estables como en otros países y la curiosidad que el español de América despierta en los aprendices es relativamente grande (sobre todo a través de la música y las series de televisión) (Blas Nieves, 2017: 247).

El programa de Secciones Bilingües en Hungría

La implantación del programa de las SSBB en Hungría se remonta al año 1988 con la inauguración del Instituto Bilingüe Károlyi Mihály en Budapest (MEFP, 2022a: 176), siendo este el único centro en la actualidad donde la totalidad del estudiantado cursa los estudios bilingües, convirtiéndolo así en un centro donde la lengua y cultura españolas juegan un papel identitario. Al contrario, en los restantes centros, la SSBB es una de las posibles vías que ofrece el instituto, pudiendo elegir la sección bilingüe o no (MEFP, 2022d: 13). Actualmente hay siete centros que ofrecen las SSBB, cuyos estudios tienen una duración de cinco años, siendo el primero de inmersión (aproximadamente 20 horas semanales de español) y los restantes cuatro de currículo bilingüe, de modo que incluyen dos o más asignaturas impartidas en español. Al finalizar los estudios, si el alumnado quiere optar al título Bachiller, debe examinarse de lengua española y dos asignaturas más en español (MEFP, 2022d: 13-14).

Actualmente no existe ningún documento específico para las SSBB que establezca el currículo de la asignatura Lengua y Literatura españolas, ni ELE.

2.4.3.4. Polonia

Polonia es un país situado en la parte norte de Europa central, con la capital Varsovia, y cuya población es de 36 753 736 habitantes (datos correspondientes al 2023 según Eurostat), lo que la convierte en el país más poblado de los que conforman la muestra del presente estudio. Según el INE, en 2022 había 52 882 residentes polacos en España.

Situación lingüística

La lengua oficial de Polonia es el polaco, lengua eslava, relativamente inteligible para hablantes de eslovaco y checo y que emplea el alfabeto latino. Actualmente casi toda la población de Polonia habla polaco como lengua materna, lo que significa que hay casi 37 millones de hablantes en el territorio nacional (si tomamos los datos de Eurostat sobre la población de Polonia para el 2023). A ello habría que sumarle los inmigrantes polacos que residen en las antiguas repúblicas de la URSS (casi 300 000), y aquellos inmigrantes en EE. UU., que según las estimaciones pueden llegar incluso a 6 millones (Stone, 2018: 4). Es la segunda lengua eslava más hablada después del ruso (Dębowiak y Waniakowa, 2023: 238).

A nivel lingüístico, no hay demasiadas divergencias con respecto al eslovaco y checo, de modo que también se trata de una lengua con mayor número de sonidos que el español, con ausencia total de artículos, con el paradigma de tiempos verbales mucho más reducido y con las categorías de aspecto y caso (Tudela Capdevila *et al.*, 2017: 345). Para más información acerca del sistema lingüístico polaco, puede consultarse Stone (2018).

Con respecto a la distribución dialectal, a grandes rasgos se puede decir que existen siete grandes áreas: Gran Polonia, Pequeña Polonia, Silesia, Mazovia, dialecto casubio y dos áreas de nuevos dialectos mixtos (Dębowiak y Waniakowa, 2023). Debemos tener en cuenta que, aunque existen varias propuestas de división dialectal del idioma, no presentan diferencias muy pronunciadas en cuanto a las grandes áreas. Para más información, consúltese Dębowiak y Waniakowa (2023). En cuanto al dialecto casubio, este tiene el reconocimiento de lengua regional, de modo que algunos modelos no lo incluyen entre los dialectos polacos (Dębowiak y Waniakowa, 2023: 255). La división dialectal polaca se muestra en la Figura 19.



Figura 19. División dialectal polaca. Fuente: Promotora Española de Lingüística (s.f.).

Aunque los orígenes del polaco estándar son inciertos, el consenso hoy en día es que en su primer momento fue influido por los dialectos de Gran Polonia y Pequeña Polonia, aunque posteriormente también por el de Mazovia (Gogolewski, 1998: 132). En la actualidad, pero también a lo largo de la historia, el estándar polaco es una variedad unificadora, nacional y superpuesta a la variación dialectal. Se espera que, en todos los ámbitos formales, pero también en aquellos informales entre hablantes cultos, sea esta la variedad empleada, contrariamente al empleo del vernáculo dialectal (Jahr y Janicki, 1995).

Sistema educativo

La educación obligatoria en Polonia es desde los 6 años de edad hasta los 18. El sistema educativo comprende dos ciclos de educación infantil no obligatoria (de 0-3 y de 3-5 años), un curso preparatorio obligatorio (6 años de edad), educación primaria (distribuida en 8 cursos, de 7 a 15 años), y educación secundaria superior. Esta última puede realizarse en un liceo generalista de 4 cursos (15-19 años), en una escuela técnica (de 5 cursos) o en dos ciclos de

escuela de formación profesional (en total, 5 cursos) (MEFP, 2022a: 270). Es en los liceos generalistas donde se inserta el programa de las SSBB. Posteriormente, el alumnado puede continuar sus estudios en la universidad.

Polonia es uno de los países en los que la enseñanza de lenguas extranjeras comienza tan pronto como en la educación preescolar, siendo los más frecuentes inglés, alemán, español, ruso y francés. Este interés por el estudio de lenguas extranjeras emana no solo de la apertura de Polonia al ámbito internacional, sino también del deseo de muchos jóvenes de trasladarse al extranjero en busca de oportunidades laborales y educativas (MEFP, 2022a: 268).

La enseñanza de ELE en Polonia

La enseñanza de español en Polonia cuenta con una base muy sólida, ligada sobre todo a estudios de Filología Hispánica o de la llamada Iberística (que incluye, además, estudios del portugués) en las universidades polacas (MEFP, 2022a: 269). De hecho, en las enseñanzas regladas, en 2020/2021 el español se situaba en el tercer lugar, después del inglés y el alemán, con un total de 259 415 estudiantes de ELE. Las cifras muestran un continuo crecimiento del español en Polonia (MEFP, 2022a: 271). Aun así, el español sigue sin ser un idioma que les permita a los polacos mejorar su acceso al mercado laboral, de modo que lo estudian más bien por interés personal, por considerarlo de fácil aprendizaje frente a otras lenguas y porque les abre puertas a la cultura tanto española como hispanoamericana (MEFP, 2022a: 271). Al igual que en otros países, Polonia también cuenta con la presencia del IC, y eso en dos ciudades: Varsovia y Cracovia.

Con respecto a la variedad geolectal preferida, no existen datos que la permitan establecer, además de que el profesorado nativo es tanto de origen español como hispanoamericano (Tudela Capdevila *et al.*, 2017: 348-349).

El método empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras en Polonia se centra en los niveles más bajos en la gramática y el léxico, frecuentemente desde la L1 del alumnado, aunque luego se incorporan paulatinamente más elementos del enfoque comunicativo (Tudela Capdevila *et al.*, 2017: 348-349). El Ministerio de Educación Nacional (MEN) polaco emite listas de manuales recomendados para la enseñanza de lenguas extranjeras, incluido el español, aunque no existen directrices claras para su empleo en las SSBB. Eso sí, para su

empleo con niños y adolescentes, todos los manuales deben pasar por la supervisión del MEN, aunque existe cierta libertad de incluir otros materiales, si se justifican debidamente (Tudela Capdevila *et al.*, 2017: 349-350). Existe, además, la práctica de reeditar manuales publicados en España y adaptarlos al contexto educativo polaco. El manual más comúnmente empleado de publicación polaca es *Descubre*.

Por último, debemos mencionar también que Polonia cuenta con un académico correspondiente de la RAE, el prof. dr hab. Wiaczesław Nowikow.

El programa de Secciones Bilingües en Polonia

En la actualidad hay catorce SSBB en todo el país, con la mayor concentración en Varsovia. La primera SSBB de Polonia es la del Liceo Cervantes de Varsovia, fundada en el 1991 (MEFP, 2022a: 272). Las SSBB polacas también cuentan con una posibilidad de año cero, es decir, de inmersión, que consiste en 18 horas semanales de español, aunque este no se imparte en todos los centros bilingües. Actualmente, además de ELE, las asignaturas que se imparten en las SSBB polacas son Lengua y Literatura españolas y Geografía e Historia de España (con contenidos de Arte), aunque a efectos prácticos suele dividirse la asignatura de Lengua y Literatura en dos: ELE y Literatura española (MEFP, 2022e: 14). En los tres cursos de estudios habituales de liceo, la carga lectiva en español es de 30 horas semanales en el conjunto de los tres cursos, donde 10 se dedican a impartir ELE, 10 a la Lengua y Literatura ampliadas y 10 a la Cultura Española, siendo 5 de ellas dedicadas a Historia, 3 a Geografía y 2 a Historia del Arte español (Ministerio de España, 2011). El nivel esperado con el que finalizan los estudiantes es de B2+ (Ministerio de España, 2011).

En cuanto al currículo específico de la asignatura Lengua y Literatura españolas, el más reciente es para el curso 2011/2012 (Ministerio de España, 2011). Dicho documento constituye una base que debe seguir cada profesor, aunque debe adaptar el currículo a las necesidades específicas de su alumnado (Ministerio de España, 2011: 3). Entre los objetivos que establece el currículo se menciona que el alumnado debe “conocer la realidad plurilingüe y pluricultural de España, así como los principales rasgos del español de América” (Ministerio de España, 2011: 6). Además, en el apartado de conocimiento de la lengua, uno de los puntos recoge “los distintos registros y variedades sociales y geográficas del español” (Ministerio de España, 2011: 11) y en lo que respecta a la evaluación, se establece que el alumnado conozca

las grandes variedades dialectales, sepa reconocer y describir sus rasgos en manifestaciones orales y escritas y, en todo caso, adquirir una conciencia positiva acerca de la diversidad y convivencia de lenguas, pero también acerca de la necesidad de las variedades estándar en los usos formales (Ministerio de España, 2011: 15). En cualquier caso, el documento no menciona rasgos concretos, división dialectal específica ni cuánto espacio se le debe dedicar a dichas cuestiones en el diseño curricular, de modo que son cuestiones que muy probablemente dependerán de cada centro.

2.4.3.5. Rumanía

Rumanía es un país ubicado en la parte sureste de Europa, siendo el único país de los mencionados cuya lengua es romance y que es descendiente del antiguo Imperio Romano. Aun así, su conexión con los países eslavos es notable. Además, son de gran importancia en el país las minorías húngaras, turcas, alemanas y gitanas (Alemany Giner, 2017: 364-365). Con la capital Bucarest, Rumanía cuenta con 19 054 548 habitantes (Eurostat, 2023). Además, los rumanos representan uno de los mayores grupos de inmigrantes en España, con 627 478 residentes en 2022 según el INE, aunque estas cifras podrían ser aún más elevadas. Esto demuestra la estrecha relación entre ambos países, teniendo en cuenta que en la actualidad hay numerosos rumanos ya nacidos en España, de padres inmigrantes rumanos o de parejas mixtas, y que a efectos prácticos son bilingües o incluso consideran su primera lengua el español. Además, por cambios políticos y económicos, pero también por distintas situaciones familiares, muchas familias rumanas han decidido en los últimos años regresar a su país de origen (por ejemplo, miembros de familia de tercera generación que ya no pueden vivir solos, mejor situación económica del país, etc.). Todo esto hace que la situación demográfica en lo que respecta al español sea marcadamente diferente que la de otros países con SSBB.

Situación lingüística

El rumano es la lengua oficial de Rumanía y Moldavia, pero su presencia excede las fronteras de estos países. En el territorio rumano, aproximadamente el 90 % de la población tiene el rumano como primera lengua (hay considerable presencia de hablantes nativos de húngaro y alemán en el país). Por otro lado, en el territorio moldavo, en el censo de 2004, el 60 % de la población afirmó que su L1 es moldavo y el 16,5 % considera que lo es el rumano (Mallinson y Bărbulescu, 2018: 260). Aunque la lengua en Moldavia reciba diferentes nombres, ambos

corresponden al rumano (concretamente su dialecto moldavo), y esta diferencia es más bien de carácter identitario (Sala, 2010). En total, podría considerarse que hay aproximadamente 20,5 millones de hablantes del rumano como lengua materna en Rumanía, en Moldavia otros 2,9 millones de hablantes nativos, y otros 2,5 millones aproximadamente de hablantes de rumano como L1 fuera del territorio rumano y moldavo (en países vecinos y en países de marcada inmigración rumana como EE. UU., Canadá, América Latina, Australia, Israel, Turquía, Francia, Alemania, Italia, España, Suecia, Rusia, Kirguistán o Kazajistán). El número total de hablantes asciende así a 29 millones (Sala, 2010).

Aunque el rumano es una lengua romance, igual que el español, su contexto histórico y geográfico hacen que se aleje de la rama occidental de las lenguas romances. Actualmente es la única lengua romance en Europa central, lo que se refleja en la huella que ha dejado el eslavo (en forma de superestrato) en la lengua rumana, especialmente en el nivel léxico (Sala, 2010: 847).

En cuanto a la división dialectal, se reconocen generalmente cuatro grandes áreas dialectales: el dialecto valaco (en rumano llamado *munteano*), dialecto moldavo (que incluye también la República de Moldavia), el dialecto de Banat, y el grupo dialectal transilvanio, cuya diversidad es mayor frente a otras áreas geolectales, ya que ha sido históricamente una región no colonizada. Esta última región contiene cuatro hablas: transilvanio central y meridional, transilvanio nororiental, maramuresiano y el habla de Crişana (Ursan, 2008). La división dialectal rumana se puede ver en la Figura 20.



Figura 20. División dialectal del rumano. Fuente: Mallinson y Bărbulescu (2018: 261).

Por último, en cuanto a la estandarización del idioma, esta tuvo base en el dialecto valaco o *munteano*, dada la ubicación de la capital en esa región, dejando de lado las variedades regionales. El rumano estándar pasó a ser una variedad lingüística unida y consolidada a nivel nacional, relegando las variedades regionales a una posición estigmatizada y al discurso hablado (Lozovanu, 2012: 571).

Sistema educativo

En el sistema educativo rumano, la educación obligatoria empieza a los 6 años y finaliza a los 16. La educación infantil comienza a los 0 años de edad y continúa hasta el curso cero de primaria (curso preparatorio), al que entran los estudiantes con 5 años. La educación primaria continúa hasta el curso IV. Posteriormente, los estudiantes acceden a educación secundaria inferior (*gimnaziu*), que comprende los cursos V-VIII (10-13 años), seguida de la educación secundaria superior (cursos IX-XII, 14-18 años) (MEFP, 2022a: 309). Esta última etapa se puede llevar a cabo en distintos tipos de centros (escuelas profesionales, escuelas de aprendices, centros especializados y liceos, los más parecidos a institutos de educación secundaria española). Lo liceos, además, se subdividen en diferentes tipos, dependiendo de la

especialidad que el alumno escoja: artísticos, sanitarios, económicos, pedagógicos o teóricos. Este último modelo (liceos teóricos) ofrece dos ramas: humanidades y ciencias. Las SSBB se insertan principalmente en los liceos, generalmente los teóricos. Posteriormente, el alumnado puede continuar en sus estudios universitarios.

El estudio de lenguas extranjeras es una de las prioridades del sistema educativo del país. Contrariamente a los países anteriores, Rumanía se insertaba históricamente en la tradición francófona, por la que el estudio de este idioma fue muy popular, aunque en la actualidad el inglés es la LE principal. Además de este, otros idiomas populares son alemán y español, aunque hay que mencionar también el húngaro, que junto con el alemán constituyen lenguas de población extranjeras que aún se mantiene en algunas regiones del país. La importancia del aprendizaje de lenguas es tal que existen numerosos institutos bilingües, generalmente pertenecientes a los liceos teóricos, y cuya metodología se basa en AICLE. Existen secciones bilingües de inglés, francés, alemán y español, aunque este en menor medida (MEFP, 2022a: 307).

La enseñanza de ELE en Rumanía

El interés por el estudio de español en Rumanía es muy diferente al resto de los países descritos. La conexión con España es especialmente importante, dado el contexto de emigración, pero también lo es el hecho de que ambas lenguas sean romances, por lo que a los rumanos no les resulta especialmente difícil aprender español y alcanzan niveles altos de dominio con relativa facilidad. Además, su gusto por las producciones artísticas y cinematográficas en español les motiva a aprender el idioma para poder consumir estos productos en su lengua original (Alemany Giner, 2017: 364). Se estima que en el curso 2021/2022 había 12 503 estudiantes de español en el sistema educativo rumano (MEFP, 2022a: 310), aunque habría que sumarle los estudiantes de distintos centros no reglados, entre ellos el Instituto Cervantes, que además ofrece la posibilidad de realizar los exámenes de DELE.

La situación acerca de la variedad dialectal del español predominante en Rumanía es compleja. Al tratarse de lenguas romances, muchos estudiantes ya han entrado en contacto con el español de forma autodidacta, y eso principalmente a través de las canciones y telenovelas, de modo que están más familiarizados con las variedades latinoamericanas. La

consecuencia de ello es que en ocasiones se producen mezclas de variedades en la expresión de los aprendices, incluyendo en su discurso modismos venezolanos, argentinos y mexicanos a la vez sin tener conciencia de ello. Contrariamente a esto, la variedad predominante en el aula es la peninsular (salvo algunas excepciones), puesto que es sobre todo España la que proporciona tanto materiales como docentes del idioma y con la que se firma la mayoría de acuerdos bilaterales (Alemany Giner, 2017: 368).

En cuanto a la metodología empleada, esta depende en gran medida del centro, aunque suele seguirse un método más tradicional. Por otro lado, como se ha mencionado antes, algunos centros (y sobre todo gracias a la iniciativa del IC) emplean AICLE, metodología novedosa con buenos resultados. En lo que respecta a la enseñanza de ELE, los materiales no suelen escasear y generalmente es España la que los proporciona (Alemany Giner, 2017).

El programa de Secciones Bilingües en Rumanía

Rumanía actualmente cuenta con once SSBB, aunque debemos advertir que sus características con respecto a los perfiles y cifras del alumnado difieren. Los liceos Miguel de Cervantes o Iulia Hasdeu de Bucarest cuentan con promociones anuales de casi un millar de estudiantes, mientras que otras secciones de ciudades de provincias, como Oradea, no llegan ni a 100. En cuanto al perfil, este también difiere: aunque la mayoría de las SSBB se insertan dentro de los liceos teóricos, el liceo tecnológico de Ilfov es un centro de Formación Profesional (FP), el único de estas características en español en Europa (Alemany Giner, 2017: 367).

En cuanto al currículo, este establece que se tienen que impartir en español al menos las asignaturas de Lengua y Literatura españolas, Geografía de España, Historia de España e Historia de la Cultura y de la Civilización españolas, no pudiendo ser el número total de horas asignadas a su enseñanza inferior a 24 horas semanales a lo largo de la duración de los estudios de SSBB. Esto equivale a 6 horas semanales de asignaturas impartidas en español por curso (MEFP, 2022g: 17). Además, existe la posibilidad de añadir otras asignaturas en español. Para optar a la titulación doble, el alumnado debe examinarse de la Lengua y Literatura españolas, y de la Cultura y Civilización, que incluyen Arte, Geografía e Historia de España (MEFP, 2022a: 315).

Actualmente no existe ningún documento específico para las SSBB que establezca el currículo de la asignatura Lengua y Literatura españolas, ni ELE.

2.4.3.6. Resumen

En los apartados anteriores hemos realizado un recorrido por la situación de todos los países que incluyen las SSBB y cuyos alumnos participaron en este estudio. Los datos hacen constar que la implementación de estas no es homogénea, existiendo diferencias marcadas entre países en lo que respecta al diseño curricular, las horas dedicadas a cada asignatura, a los materiales y la metodología empleadas, etc.

Estas diferencias se basan principalmente en el hecho de que, aunque el programa de las SSBB forma parte de la AEE del MEFPD, el diseño curricular y las exigencias son resultado de acuerdos mutuos entre los dos países y siempre se adaptan al sistema educativo al país de implantación de la SSBB. Estos, como hemos visto, presentan marcadas diferencias demográficas y culturales, pero también lingüísticas.

Con respecto a las características lingüísticas, podemos concluir que, de las lenguas descritas, la que menor distancia presenta con el español es el rumano, aunque tampoco puede obviarse su superestrato eslavo, que lo convierte en un idioma alejado de la rama romance occidental. Las lenguas eslovaca, checa y polaca siendo también flexivas, al igual que el español, guardan cierto parecido con el idioma, aunque desde luego no suficiente como para que exista cualquier grado de inteligibilidad. El búlgaro es considerado una lengua analítica, lo que lo aleja aún más del español y, por último, el húngaro es el idioma que mayor distancia guarda con la LM de los alumnos (no solo por el hecho de ser aglutinante, sino también por ser la única que pertenece a la familia ugrofinesa).

Es importante anotar también que ningún idioma analizado posee una extensión geográfica y, en consecuencia, variación dialectal tan amplia como en caso de español. Quizás como consecuencia, ninguna de ellas puede considerarse plurinormativa, es más, se trata de idiomas cuya variedad estándar presenta una gran unidad y es superpuesta a las variedades regionales. Estas, a su vez, suelen presentar gran variación, puesto que en pocos casos llegaron a tener un estatus suficiente como para sobrepasar los límites de su región. Esto, sin embargo, no quita la existencia de cierta variación en la lengua estándar, sobre todo en su forma hablada.

Esta variación se corresponde en gran medida con los superdialectos que aquí hemos delimitado, de modo que representan rasgos fácilmente perceptibles para los no lingüistas y que, en teoría, deberían acercarse a la división popular cuando se le pide a un hablante no instruido que señale las grandes zonas geolectales.

Todas estas cuestiones deberían tenerse en cuenta a la hora de analizar los datos acerca de la percepción del español, lengua cuya división dialectal es diferente y cuya situación en cuanto al estándar y la norma también difiere marcadamente de la de los países descritos. Gracias a la información recogida en este apartado, en el análisis de datos intentaremos establecer si la conciencia sociolingüística de la L1 puede tener efectos en la percepción del español, cómo afecta la distribución curricular en los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo y qué efectos tiene la enseñanza de la variación y situación actual del español en las SSBB.

CAPÍTULO 3: ESTADO DE LA CUESTIÓN

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La iniciativa para realizar este trabajo no surge únicamente por la justificación y los antecedentes que hemos descrito, sino también se basa en los numerosos trabajos que ya abordan cuestiones de percepción en distintos ámbitos. El estudio de actitudes y creencias es hoy en día parte indispensable de estudios de sociolingüística, especialmente la cognitiva, y de la dialectología perceptiva, convirtiéndose en las últimas décadas en uno de los temas principales. Como consecuencia, contamos con investigaciones acerca de la percepción lingüística y, en este caso, de la variación dialectal, en hablantes nativos hacia su propia lengua, en comunidades bilingües o con diglosia, en hablantes de herencia (por ejemplo, de español en EE. UU.), en contextos migratorios, pero también en el ámbito de ELE, con profesores y alumnos. De esta manera, existe un sinfín de publicaciones que podríamos comentar, lo cual nos lleva a la decisión de incluir en las páginas que siguen tres grandes grupos de estudios, relevantes para nuestro trabajo: estudios sobre percepción de las variedades dialectales de español en hablantes nativos en España, Hispanoamérica y Guinea Ecuatorial, trabajos sobre actitudes y creencias hacia las variedades diatópicas en alumnado de ELE, e investigaciones acerca de la identificación de las modalidades geolectales de español a través de las muestras de habla.

3.1. PERCEPCIÓN DE VARIEDADES DE ESPAÑOL EN HABLANTES NATIVOS

Los trabajos acerca de la percepción de las variedades dialectales del español en hablantes nativos se remontan ya a la época de los 70, con la publicación del estudio de Manuel Alvar

(1972) acerca de los *Niveles socio-culturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria*. Más tarde, Castellanos (1980) versa sobre las actitudes en el Caribe, Ortega Ojeda (1981) sobre Canarias y Alvar (1981) continúa con la publicación sobre Guatemala sudoccidental y sobre el español de Santo Domingo y España (Alvar, 1983). Aparece también un trabajo sobre las actitudes de los hablantes ecuatoguineanos hacia su lengua (Quilis, 1983) y otro sobre Cuba (Alvar y Quilis, 1984), al que se suma más tarde el de Lamíquiz Ibáñez y Carbonero Cano (1987) sobre el habla culta de Sevilla. Más adelante, Crespo y Manjón-Cabeza (1996) realizan una aproximación hacia las actitudes de los futuros maestros.

En la década de 2000 aparece otra serie de publicaciones, representada por Martínez y Moya (2000), quienes estudian las actitudes de los hablantes granadinos, Álvarez *et al.* (2001) acerca del español en Mérida y Maracaibo (Venezuela), López Morales (2001) sobre el bable, Malaver (2002) sobre las actitudes de los caraqueños o Moreno Fernández y Moreno Fernández (2004) acerca de los madrileños. Desde una perspectiva mucho más específica, Manjón-Cabeza (2000) estudia las actitudes de los transmisores de prestigio en Toledo. Más tarde, Rojas Gallardo (2012a, 2012b) analiza las actitudes en Santiago de Chile y en el mismo año, Quintanilla-Aguilar (2012) realizar un trabajo perceptivo en El Salvador.

Una vez establecidos los inicios de los estudios perceptivos acerca de la variación diatópica del español, prestamos mayor interés a aquellos trabajos con los que estableceremos comparaciones en esta tesis doctoral, de modo que no se trata de una lista exhaustiva. Además, nos centramos en aquellas investigaciones que presentan los datos acerca de diferentes variedades, incluyendo siempre las peninsulares, con las que están más familiarizados nuestros sujetos.

En el año 2014 aparece el primero de los dos grandes proyectos actitudinales a nivel panhispánico, coordinado por Miguel Ángel Quesada Pacheco y Ana Beatriz Chiquito, titulado *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America* (LIAS). El proyecto indaga acerca de cómo perciben la variación del español los capitalinos de veinte países hispanohablantes (no se incluye Guinea Ecuatorial). Como se explica en Chiquito y Quesada Pacheco (2014), el proyecto se basa en la realización de un cuestionario relacionado con el orden cognitivo, afectivo y pragmático, es decir, se emplea metodología directa, en la que los informantes responden a las preguntas sin recibir estímulos auditivos (Garrett, 2010). En

Chiquito y Quesada Pacheco (2014) se recogen, además, los resultados de todos los estudios, conformando una monografía muy completa y extensa. Uno de los datos que se obtiene y que es de especial interés para nuestro estudio es que, en casi todos los países, el español que se considera el más correcto es el de España (con alguna excepción, donde España se posiciona en segundo lugar). La importancia de la norma de España es visiblemente imperante mucho más allá de las fronteras del país y sigue siendo referente en América Latina, y eso a pesar de la política lingüística plurinormativa, promovida por la RAE y ASALE (2009).

Por otro lado, nos interesan más concretamente los datos obtenidos en España (Yraola, 2014), por tratarse de actitudes de hablantes europeos, igual que nuestros encuestados. Los resultados correspondientes a la región con un español más placentero apuntan claramente hacia Madrid y Castilla, pero puntuaciones muy altas obtiene también Andalucía. Las razones son, sin embargo, muy diferentes. Mientras que las primeras dos regiones se relacionan positivamente con la pureza, la corrección, la claridad, el carácter conservador, pero también con los orígenes del español, la segunda se elige por el gracejo, la riqueza y porque resulta agradable en general. Ahora bien, Andalucía fue también la región más elegida cuando se formulaba la pregunta acerca de dónde se habla el español que menos les gusta a los informantes, ofreciendo razones relacionadas con la deformación del idioma y por su carácter innovador en general (especialmente las elisiones de elementos consonánticos finales, el seseo y el ceceo) y por ser difícil de entender.

El proyecto LIAS cuenta, además, con dos publicaciones más recientes: una de ellas ofrece un resumen de los datos que fueron obtenidos y los logros que se han conseguido (Quesada Pacheco, 2019), mientras que en la otra se discuten los datos desde el punto de vista cuantitativo y se habla de nuevos alcances de proyecto (Amorós-Negre y Quesada Pacheco, 2019).

El segundo punto de inflexión en los estudios actitudinales hispánicos es la aparición de *Proyecto para el Estudio de las Creencias y Actitudes hacia las Variedades del Español en el siglo XXI* (PRECAVES XXI), iniciativa internacional que surge en 2013 con la realización de las primeras encuestas y que se pone en marcha a gran escala en 2015, con la publicación de la metodología del proyecto, sus bases teóricas y su alcance (Cestero y Paredes, 2015a). Los primeros resultados del proyecto se publican en Cestero y Paredes (2015b), aunque no es

hasta 2018 que aparece la primera monografía que permite realizar comparaciones entre diferentes colectivos (Departamento de Lingüística, Universidad de Chile, 2018). En esta primera fase se realizaron las encuestas con el colectivo de estudiantes universitarios de Filología Hispánica en las siguientes comunidades: centro-norte de España (Cestero y Paredes, 2018b), Mallorca (Méndez Guerrero, 2018), Sevilla (Santana Marrero, 2018a), Granada (Manjón-Cabeza Cruz, 2018), Canarias (Hernández y Samper, 2018), Antioquia (González-Rátiva *et al.* 2018), Chile (Guerrero González y San Martín Núñez, 2018) y Río de la Plata (Gutiérrez Böhmer y Borzi, 2018). A esta monografía se le suman, además, Paredes y Cestero (2018), Santana Marrero (2018b), Santana Marrero (2020) y Manjón-Cabeza Cruz (2020a), que profundizan en algunos aspectos más concretos.

A grandes rasgos, podemos resumir que la percepción de los estudiantes españoles dista de la de los latinoamericanos. En cuanto al prestigio, la variedad considerada la mejor en el primer grupo es siempre la castellana, con el foco de prestigio en Madrid. El segundo colectivo se inclina, sin embargo, por no establecer jerarquía o marcar su propia variedad como la mejor. En todo caso, los conocimientos acerca de la variación lingüística son un factor importante en esta valoración puesto que aquellos que sí han recibido formación dialectal se acercan más hacia un modelo plurinormativo.

En cuanto a la identificación de las variedades a partir de la grabación, para los estudiantes españoles la más desconocida es, sin lugar a dudas, la chilena, con porcentajes de acierto muy bajos, mientras que para los latinoamericanos las más difíciles de identificar son las españolas, especialmente la canaria.

La valoración de las modalidades geolectales también cambia. En la valoración directa (es decir, cuando lo que evalúa el hablante es la pronunciación en sí) no hay, a grandes rasgos, diferencias muy marcadas, pero sí podemos decir que fuera de la región septentrional peninsular, la modalidad castellana no recibe valoraciones especialmente positivas, sobre todo en cuanto a lo afectivo. El panorama cambia en la evaluación indirecta a través de las características sociales y psicológicas del hablante, donde en caso de los españoles, los peor valorados son los andinos, andaluces y mexicanos. No necesariamente es así en el colectivo de los estudiantes latinoamericanos, pero el español andaluz sigue siendo mal evaluado, lo

cual lo convierte en una modalidad con cierto grado de estigma sociolingüístico en ambos lados del Atlántico.

Hay que destacar que estos resultados son especialmente importantes para nuestro trabajo, ya que aplicamos la metodología del propio PRECAVES XXI no solo al colectivo de alumnado de ELE en la educación secundaria, sino también a los estudiantes extranjeros de Filología Hispánica y carreras similares, es decir, la muestra es, en cierto modo, parecida a la de los trabajos citados.

En 2021 se publica otro monográfico resultante del proyecto (siguiendo con la muestra universitaria), aunque esta vez centrado en la variedad andaluza (Santana Marrero y Manjón-Cabeza Cruz, 2021), una modalidad tradicionalmente estigmatizada en el contexto peninsular. De nuevo, las comunidades estudiadas en este caso son Buenos Aires (Borzi y Gutiérrez Böhmer, 2021), centro-norte de España (Cestero y Paredes, 2021), Antioquia (González Rátiva *et al.*, 2021), Canarias (Hernández y Samper, 2021), Barcelona (Illamola Gómez y Forment Fernández, 2021), Mallorca (Méndez Guerrero, 2021), Málaga (Santos Díaz y Ávila Muñoz, 2021), y esta vez se suman, además, dos colectivos de estudiantes de ELE, concretamente estudiantes de español de la Universidad de Varsovia (Sosinski y Waluch de la Torre, 2021) y los alumnos de las SSBB de Eslovaquia, República Checa y Polonia (Svetozarovová, 2021), cuyos resultados comentaremos más adelante.

Si analizamos los datos obtenidos en este monográfico, en caso de los estudiantes latinoamericanos, los hablantes andaluces no reciben valoraciones especialmente negativas en las características psicosociales. Los resultados cambian en caso de los españoles, quienes valoran el andaluz como relativamente rural, y a sus hablantes como personas con puestos de trabajo, ingresos y estudios medios y por debajo de otras modalidades, especialmente la castellana. Ocurre algo parecido con algunas características psicológicas del hablante, al que consideran muy simpático, cercano y educado, pero menos inteligente y culto. Se confirma, de nuevo, la posición desfavorecida de la modalidad andaluza cuando los que valoran son españoles, y eso incluso cuando son andaluces (en este caso malagueños).

A partir de la segunda fase, el proyecto PRECAVES XXI se expandió hacia la muestra social, es decir, ya no se centra únicamente en los estudiantes filólogos, sino en la sociedad en general, estratificando la muestra por edad, sexo y nivel de estudios. Manjón-Cabeza Cruz (2020b)

realiza una primera aproximación a este colectivo comparando los resultados con los estudiantes, aunque posteriormente se publican dos monografías. La primera de ellas versa sobre la percepción de la variedad castellana (Cestero y Paredes, 2022a), incluyendo las comunidades de habla anteriormente estudiadas con universitarios, concretamente, madrileños (Cestero y Paredes, 2022b), barceloneses (Illamola, 2022), mallorquines (Camargo Fernández y Méndez Guerrero, 2022), granadinos (Svetozarovová y Manjón-Cabeza Cruz, 2022), malagueños (Santos Díaz y Ávila Muñoz, 2022), sevillanos (Santana Marrero, 2022), canarios (Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2022), antioqueños (González-Rátiva *et al.*, 2022), chilenos (Guerrero González *et al.*, 2022) y bonaerenses (Gutiérrez Böhmer y Borzi, 2022). Esta vez se suman, además, dos equipos nuevos: Oviedo (Pérez Rodríguez, 2022) y Cádiz (Trigo Ibáñez y Santos Díaz, 2022).

La segunda y última monografía dedicada al estudio integral de la percepción dialectal por parte de la muestra social es la dedicada al andaluz (Cruz Ortiz *et al.* 2023). A los equipos ya tradicionales –granadinos (Svetozarovová y Criado Torres, 2023), malagueños (Santos Díaz y Ávila Muñoz, 2023), sevillanos (Santana Marrero, 2023), barceloneses (Illamola y Forment Fernández, 2023), canarios (Samper Hernández, 2023), madrileños (Cestero Mancera y Paredes García, 2023) y mallorquines (Camargo Fernández y Méndez Guerrero, 2023)– se suman los de reciente incorporación –gaditanos (Trigo Ibáñez y Santos Díaz, 2023) –, y esta vez se incorporan también asturianos (Pérez Rodríguez, 2023) y cántabros (Martínez Martínez *et al.* 2023).

En la actualidad se están preparando dos monográficos: uno sobre sociolingüística cognitiva bajo la coordinación de Illamola (en la revista *Spanish in Context*) y otro sobre la valoración del español andino bajo la coordinación de Muñoz Builes y González Rátiva (en la revista *Lengua y Sociedad*). Ambos tienen prevista la aparición en 2025.

Puesto que estos datos se han recogido de una muestra muy distinta a la que empleamos en este trabajo, no comentamos sus resultados particulares.

Para finalizar los párrafos dedicados a PRECAVES XXI, debemos mencionar también el estudio de Svetozarovová y Manjón-Cabeza Cruz (en prensa) que se centra en un aspecto muy específico: análisis de la valoración de voces femeninas y masculinas por hablantes granadinos de ambos sexos. Los autores de este trabajo descubren un patrón general según el que, en las

modalidades conservadoras, se valora más positivamente la voz masculina, mientras que en las innovadoras lo es la femenina. En el trabajo se indica que estos datos pueden estar relacionados con lo que sostiene Trudgill (1972) acerca de que las mujeres tienden a formas lingüísticas con prestigio abierto.

Por último, queremos recordar que la lista que acabamos de presentar no es exhaustiva y no incluye todos los trabajos publicados ni dentro del marco del proyecto PRECAVES XXI o LIAS, ni acerca de la percepción dialectal hispánica en general, puesto que, como hemos visto, se trata de un tema de actualidad y que cuenta con un sinfín de publicaciones de distinta índole.

3.2. PERCEPCIÓN DE VARIEDAD DE ESPAÑOL EN HABLANTES NO NATIVOS

Los estudios de mayor interés para nuestro trabajo son aquellos que analizan la percepción de las variedades diatópicas del español por parte de aprendientes de ELE. Aunque se trata de un campo relativamente novedoso (la publicación más antigua que encontramos data del 2000), en poco tiempo se ha expandido, contando hoy en día con una gran cantidad de publicaciones. A continuación, describimos la muestra, la metodología y los principales resultados de aquellos trabajos que más se asemejan al nuestro, centrándonos solamente en el alumnado de ELE y dejando de lado las investigaciones hechas con profesores, hablantes de herencia, y hablantes en contextos migratorios.

Beaven y Garrido (2000)

Las autoras de este trabajo estudian qué conocimientos, necesidades y actitudes tienen los estudiantes de ELE de la Open University, universidad a distancia de Reino Unido, cuya política lingüística se centra en la concepción global del idioma (es decir, no se escoge una sola variedad como la preferente). La muestra estaba constituida por estudiantes del curso de ELE de nivel intermedio-bajo y del nivel umbral del MCER. Los resultados apuntan hacia la aceptación de distintas variedades en cursos de ELE por parte del alumnado, que prefiere variedad antes que una sola modalidad. Ahora bien, no todos los estudiantes comparten esta visión: algunos de ellos consideran que su variedad es la castellana y es también la que quieren aprender por ser la más prestigiosa, la más pura, la más utilizada y la que se entiende en todas partes. En algunos casos, los estudiantes consideraron que es importante aprender primero la variedad castellana y solo después las demás.

Gómez y Gutiérrez (2000)

En este estudio se recogen las opiniones acerca del andaluz de Cádiz de estudiantes de ELE de distintos niveles de dominio en la misma provincia, tanto en la universidad como en el ámbito privado. Para la recogida de datos se aplicó la metodología directa mediante una encuesta. Entre los resultados encontramos algunas curiosidades: muchos de los informantes consideran el euskera, el gallego y el catalán otras variedades dialectales del español (es decir, no saben que se trata de lenguas cooficiales), y la mayoría de ellos no tenía conocimiento de la variedad andaluza antes de llegar a Cádiz. Con respecto a la valoración del andaluz, aunque los estudiantes en su mayoría no consideran que sea incorrecto ni vulgar, sí lo perciben como difícil de entender y descuidado: en este punto los autores inciden en que, en el colectivo de ELE, la corrección y la inteligibilidad van de la mano, es decir, se valoran mejor las variedades que se entienden mejor.

Con respecto a la zona en la que los estudiantes creen que se habla mejor el español, más de la mitad considera que es la zona centro-norte peninsular, nombrando, sobre todo, las ciudades de Madrid, Salamanca y Valladolid. Como razones, se aporta la facilidad de comprender el español septentrional, pero también que se trata de una idea que les fue transferida por parte de otros hablantes.

Por último, los aspectos de la pronunciación andaluza que los estudiantes consideraron como más problemáticos a la hora de aprender el andaluz eran su rapidez, la omisión de elementos consonánticos finales, el seseo/ceceo y la elisión de la *-s/* implosiva.

García Murga (2007)

En este caso se trata de un estudio que combina el análisis cuantitativo con el cualitativo para analizar las actitudes de los estudiantes de Filología Hispánica de una universidad de Brasil. En la parte cuantitativa, se les presentaron a los estudiantes los estímulos auditivos de los hablantes de Chile, Argentina, México, Sevilla, Cuba y Madrid, mientras que en la parte cualitativa se realizaron cuestionarios más específicos y detallados.

La valoración de las grabaciones reveló que las variedades argentina y mexicana fueron evaluadas positivamente, aunque se detectaron opiniones estereotipadas. Por otro lado, el

español chileno y cubano se evaluó mal, siendo la principal razón la dificultad de comprensión. En cuanto al andaluz y al castellano, estos se relacionaron con el concepto de prestigio, llevando esto a su valoración positiva.

Ros Piqueras (2008)

Granada y Sevilla son dos ciudades andaluzas que más estudiantes extranjeros de ELE atraían en la época de la publicación de este trabajo, de modo que se analizan las actitudes y creencias del alumnado en una academia privada de Granada y en dos universidades públicas sevillanas. La encuesta se pasó tanto a profesores como alumnos (de diferentes niveles). Los resultados apuntan hacia una aceptación de diferentes variedades en el aula por parte de los estudiantes, pero con preferencia por el castellano. Se reitera, de nuevo, la visión del andaluz como una variedad complicada de entender por parte del alumnado.

Bugel y Scutti (2010)

Se aplica el método de pares falsos y un cuestionario para analizar las actitudes y creencias hacia el español rioplatense y castellano y sus hablantes y para descubrir las representaciones acerca de estos en estudiantes de ELE. Los encuestados que participaron eran de diferentes centros, tanto públicos como privados, de São Paulo, inscritos en el curso inicial y avanzado. Los resultados apuntan hacia una posición prestigiosa del español peninsular septentrional, mientras que el argentino es considerado una variedad mixta y con muchas influencias. Esto llevó a mejores evaluaciones en las pruebas específicas de la variedad castellana, que las autoras relacionan también con la idea de que las variedades latinoamericanas son descendientes de la española.

Cobo de Gambier (2011)

Se trata en este caso de un estudio muy completo que analiza las actitudes de 224 estudiantes de la Universidad de Mannheim que aprenden español como actividad extracurricular, comprendidos entre los seis niveles de dominio (A1-C2), pero también de un grupo mucho más reducido de profesores. Posteriormente, se lleva a cabo una propuesta didáctica.

Los resultados que nos interesan son de los cuestionarios que rellenaron los alumnos de ELE. Hay que destacar que se trata de un estudio más bien cultural, no necesariamente lingüístico,

pero que sí incluye este tipo de consideraciones y que, en todo caso, es interesante para nuestros datos. Del análisis de las encuestas se desprende que los aprendientes de ELE valoran, en general, positivamente a los españoles e hispanoamericanos, que les gustan las fiestas, el estilo de vida y la música popular de estas regiones, pero consideran a los hispanohablantes ruidosos, sucios, machistas y perezosos. Otro resultado que queremos destacar es que los estudiantes no generan rechazo hacia el docente dependiendo de su procedencia, es decir, este no es un factor de peso.

Schmetz (2013)

En esta investigación se distribuye una encuesta que consiste en la escucha de diferentes variedades diatópicas del español en forma de *podcast* y su posterior evaluación. Además, se añade un test de juicio de gramaticalidad enfocado, también, en aspectos de variación dialectal. Los participantes del estudio eran, en este caso, principalmente estudiantes universitarios brasileños y profesores que ejercían en Brasil. Las modalidades de español escogidas fueron la colombiana, castellana, mexicana, argentina, andaluza y cubana. El colectivo de encuestados fue dividido, además, en dos grupos: aquellos procedentes de zonas fronterizas con países hispanohablantes y aquellos que no comparten esta frontera. Este factor se mostró significativo, llegando a mayor aceptación de elementos léxicos y gramaticales hispanoamericanos, y una mejor valoración del español rioplatense, mientras que en el grupo sin frontera se valoraron más positivamente las variedades peninsulares. Como posible explicación se ofrece el modelo castellano frecuente en los manuales de ELE empleados en Brasil, frente a un mayor contacto con hispanohablantes nativos cuya variedad no es la peninsular en las zonas fronterizas.

Masuda (2014)

Este estudio fue llevado a cabo con estudiantes y profesores de ELE en el ámbito universitario de Japón, aplicando encuestas de preguntas abiertas y cerradas para establecer las actitudes hacia las variedades del español, pero también hacia la propia lengua de los informantes. El autor concluye que la preferencia por la variedad castellana en el ámbito nipón puede estar relacionada con la visión monocéntrica de la propia lengua materna de los informantes, que entraría en conflicto con el carácter plurinormativo del español.

Blanco Pena (2015)

El autor de este trabajo analiza las actitudes y creencias de estudiantes universitarios de español de todos los niveles de dominio de Taiwán y China, incluyendo estímulos auditivos de dos variedades: la castellana y la caribeña (en su modalidad mexicana y colombiana). Entre los resultados encontramos algunos que parecen interesantes para nuestro estudio: el acento de la locutora mexicana fue considerado suave y dulce, mientras que el castellano se consideró más enérgico y agresivo y el de los hombres de ambas variedades, más frío que el de las mujeres.

Otra de las conclusiones de interés es que aquellos estudiantes que aseguran entender mejor la variedad castellana le atribuyen características como suave, melódica y enérgica, pero también destacan la claridad de su articulación y vocalización, prefiriéndola ante otras normas. Al contrario, quienes aseguran entender mejor a los hablantes caribeños indican también su gusto por la variedad hispanoamericana y destacan su carácter suave, lento, melódico, dulce y agradable al oído.

En general, los resultados apuntan hacia una mayor preferencia por la norma castellana, siendo el factor de inteligibilidad el de mayor peso.

Cárcamo García (2016)

La autora de este trabajo analiza las actitudes y creencias de estudiantes universitarios brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español, centrándose especialmente en las formas pronominales de tratamiento. Los informantes fueron, en este caso, aprendientes de ELE de una escuela de idiomas (todos ellos de perfil universitario), con niveles comprendidos entre A1-B2. Se aplica un cuestionario de metodología directa en el que los informantes deben valorar las distintas variedades y las formas de tratamiento.

Los resultados muestran una mayor preferencia y actitudes más positivas hacia las variedades latinoamericanas, más cercanas a los estudiantes brasileños. En cuanto a las formas de tratamiento, la preferencia se da por *tú*, *usted* y *ustedes*, descartando formas locales como *vos* y *vosotros*, puesto que las primeras son más útiles por ser de uso más generalizado.

Musulín y Bezlaj (2016)

En este estudio se analizan las actitudes de estudiantes de Filología Hispánica en Zagreb, aplicando un cuestionario de método directo. Algunos de los resultados son muy interesantes: por un lado, sobre todo los alumnos de primer curso consideran que gallego, catalán o vasco son variedades del español, y no lenguas cooficiales. Por otro lado, un número elevado de estudiantes consideran que no existe un español más ni menos correcto, pero si se establece jerarquía, esta va hacia una preferencia por el español de Madrid o de Castilla. Al contrario, se considera que se habla un español incorrecto en Andalucía, Cataluña o Galicia. Desde la perspectiva latinoamericana, las modalidades consideradas las más correctas fueron la mexicana, la colombiana y la peruana. En todo caso, la mayoría de los informantes no considera que el español hablado en Hispanoamérica sea menos estándar que el de España.

Song y Wangi (2017)

Aplicando la técnica de *verbal-guise*, se analizan las actitudes de estudiantes de grado de Filología Hispánica de Pekín con un nivel aproximado de B2 hacia las modalidades castellana, mexicana, colombiana y argentina. Debemos anotar que la técnica de *verbal-guise* guarda mucho parecido con la más famosa, *matched-guise*, aunque la principal diferencia entre ellas reside en que la primera emplea grabaciones realizadas por hablantes diferentes que siempre emplean su lengua o variedad vernácula, mientras que, en el caso de la segunda, los estímulos auditivos los realiza un mismo hablante, modificando e imitando la lengua o variedad dialectal objeto.

El método de recogida de datos en este trabajo consistía en que los estudiantes escucharon grabaciones de una lectura del mismo texto por cuatro locutores de radio correspondientes a las variedades seleccionadas y un cuestionario en el que debían valorar a los locutores. Además, en una de las preguntas se le pide al informante que indique de dónde es la persona de la grabación.

Con respecto a la correcta identificación de las variedades, es la castellana la que más se acierta, seguida de la argentina. La colombiana y la mexicana apenas se identifican, y en cuanto a la valoración, es la castellana la que mejor evalúan los estudiantes de Pekín.

Badiola González (2018)

En 2018 aparece el primer estudio que se acerca más a nuestro objetivo, puesto que analiza la percepción de las variedades del español por parte de estudiantes checos. Se aplica aquí una metodología que incluye dos cuestionarios que responden estudiantes de ELE del Instituto Cervantes de Praga: el primero es de carácter directo e indaga sobre la opinión acerca de las variedades del español de los informantes. El segundo contiene grabaciones de siete variedades de español y una serie de preguntas que deben responderse, basadas en el proyecto PRECAVES XXI (Cestero y Paredes, 2015), pero adaptadas a estudiantes de ELE. Además, el cuestionario incluye una pregunta sobre la procedencia del locutor. Este segundo cuestionario se rellena dos veces, una sin conocer la procedencia y el sexo del hablante, y otra después de escuchar de nuevo las grabaciones, pero esta vez con información acerca de la procedencia y el sexo del hablante.

Se analiza, en este caso, la percepción de la modalidad castellana, andaluza, mexicana, caribeña, andina, chilena y rioplatense. Las grabaciones se obtuvieron a través de *Youtube*, escogiendo fragmentos de entrevistas representativas para cada variedad, empleando así la técnica de *verbal-guise*.

En cuanto a los resultados, el español de España es el que se considera más correcto y más fácil (especialmente el septentrional), mientras que el menos correcto resulta el Hispanoamericano y junto con el del sur de la Península conforman las variedades más difíciles. Además, esto se traduce también en la valoración de las grabaciones, donde se evalúa muy positivamente la modalidad castellana, pero también la mexicana y la andina. Al contrario, los peores resultados los obtienen las modalidades rioplatense, chilena y caribeña, pero también la andaluza. Además, son el español castellano y el rioplatense los que más fácilmente se identifican.

En resumen, se reitera en este trabajo la superioridad que le conceden los estudiantes al español castellano, prefiriéndolo como modelo en clase.

Barrera Rodríguez (2018)

Se trata de otro estudio que analiza las actitudes y creencias de estudiantes japoneses universitarios de ELE, aunque esta vez empleando una encuesta modificada basada en la de PRECAVES XXI. Los informantes escucharon ocho grabaciones del mismo texto leído por locutores de las grandes áreas geolectales propuestas por Moreno Fernández (2009a) y posteriormente las evaluaron en tres categorías: evaluación de la pronunciación, del hablante y de la cultura y el país correspondiente. Se pregunta, además, de dónde es el locutor de la grabación y al inicio de la encuesta, dónde se habla el mejor español.

En cuanto al español más prestigioso, curiosamente, el 50 % de informantes escogió Madrid, mientras que el otro 50% optó por Sevilla. El reconocimiento de las variedades fue, en general, bastante bajo, siendo las más identificadas la rioplatense, castellana y andaluza.

En cuanto a la valoración de las grabaciones, curiosamente, la andaluza obtiene puntuaciones muy altas, lo contrario de la rioplatense y la canaria, de modo que en este estudio no se confirma el carácter estigmatizado del andaluz.

Alagué Sala (2019)

El autor de este trabajo analiza la percepción del español de México, Argentina, EE. UU., España y Colombia por alumnos chinos de nivel inicial y profesores, empleando cuestionarios sobre las actitudes ante la variación diatópica, tareas de dialectología perceptual y entrevistas. El resultado más importante de este estudio es que los alumnos consideran la modalidad castellana como la de mayor prestigio.

Ljunberg (2020)

Se trata de un estudio cualitativo que indaga acerca de la percepción de la variación diatópica del español y la experiencia con el idioma en general por parte de estudiantes de ELE suecos. Entre los resultados encontramos la consideración de que todas las variedades son válidas y no hay unas mejores que otras, pero la preferencia de los estudiantes es por aquellas que consideran fáciles de entender y con las que están más familiarizados (castellana, argentina, colombiana). Mientras que las modalidades caribeña y andaluza se consideran más difíciles de entender, también son vistas como divertidas y encantadoras, de modo que esto no lleva a

una valoración negativa. Por otro lado, el español castellano se consideró más académico y serio, pero también aburrido, lo contrario que ocurrió con las modalidades latinoamericanas.

Sosinski y Waluch de la Torre (2021)

Al igual que en nuestro caso, se trata de un estudio que aplica la encuesta del proyecto PRECAVES XXI en su totalidad, esta vez a estudiantes polacos de Estudios Hispánicos en la Universidad de Varsovia. Siendo alumnos de cursos iniciales de la carrera, su conocimiento de la variación del español se muestra limitado, aunque sí se identifican correctamente las modalidades castellana y rioplatense. Eso, sin embargo, no les impide generar actitudes: así, consideran que el español más prestigioso es el de Castilla y, concretamente de Madrid. En cuanto a la valoración de la pronunciación se evalúa positivamente la castellana como clara, lenta y fácil de entender, pero negativamente como monótona y aburrida. Ocurre lo contrario con el español andaluz.

Medak (2021)

Empleando el método directo a través de un cuestionario actitudinal, se estudia la percepción de la variación diatópica del español (y especialmente la modalidad andaluza) por parte de estudiantes de ELE suecos en Málaga, descubriendo que los informantes no guardan actitudes negativas hacia el andaluz y no lo consideran vulgar ni mal hablado.

Mendoza Puertas (2021)

Estamos de nuevo ante un estudio centrado en alumnado universitario de Taiwán de un nivel intermedio alto (B2), aplicando un cuestionario basado en la metodología directa. Los resultados desvelan un cambio en el paradigma actitudinal: los informantes en su mayoría consideran que no existe un solo estándar del español, acercándose así al modelo policéntrico. Lo que sí resulta contradictorio es que la mayoría de los encuestados considera que es importante el aprendizaje de diferentes variedades, pero a la vez muestra preferencia por aprender un español neutro y considera que la diversidad dialectal en el aula puede resultar problemática.

Por último, a pesar de la visión plurinormativa, el español europeo fue considerado más correcto que el hispanoamericano, con el foco claramente establecido en la modalidad

castellana y, concretamente, en Madrid, aunque también se menciona Castilla, incluyendo Salamanca y Valladolid.

Kielczykowska (2022)

Se trata de un estudio especialmente importante para el nuestro, ya que también escoge analizar la percepción del español por parte de estudiantes de SSBB de Eslovaquia, Hungría, Polonia y Rusia, lo que lo convierte en el primer trabajo, además de Svetozarovová (2019, 2020a), que entrevista al alumnado en niveles secundarios de enseñanza reglada. Aplicando una encuesta que permite la escucha de distintas grabaciones en diferentes variedades del español, la autora concluye que los informantes muestran una clara preferencia por la variedad centro-norteña. Por último, la autora diseña una unidad didáctica enfocada en la enseñanza de la variación diatópica del español.

Saborido Beltrán (2022)

Esta investigación se inserta dentro de ELEUK (UK Association for the Teaching of Spanish in Higher and Adult Education), y analiza en este caso la percepción de los alumnos de Estudios Hispánicos de la Universidad de Edimburgo con un dominio alto del idioma (C1). Se examinan sus actitudes y creencias acerca de las modalidades dialectales españolas (castellana, andaluza y canaria), atendiendo especialmente a los fenómenos como seseo, ceceo y la distinción.

La metodología empleada se inspira en el proyecto PRECAVES XXI, presentándoles a los encuestados las grabaciones de la variedad canaria (seseante), andaluza (en este caso ceceante, de Cádiz) y castellana (hablantes distinguidores de Madrid), seguidas de una serie de preguntas para su valoración. La novedad de este estudio consiste, además, en que posteriormente los encuestados participan en un foro de discusión con sus compañeros acerca de dónde se habla mejor el español y acerca del español presentado en las grabaciones. Los resultados muestran preferencia por las modalidades centro-norteña y canaria.

Onerva Oja (2023)

Una vez más, se analizan las actitudes y creencias de estudiantes universitarios de Filología Hispánica, aunque esta vez en caso de Finlandia, y concretamente hacia las variedades andaluza, mexicana, centro-norteña peninsular y chilena. La técnica empleada en este caso es

verbal-guise, escogiendo grabaciones de la web Audio Lingua que fueron minuciosamente elegidas para representar los rasgos lingüísticos de cada variedad. La escucha de las grabaciones fue seguida de una serie de preguntas en las que el informante tenía que valorar la pronunciación escuchada e identificar la procedencia del hablante, así como sus rasgos lingüísticos.

Entre los resultados podemos destacar que los informantes mencionaron muchos menos rasgos lingüísticos castellanos que en el caso de otras variedades. Por otro lado, los mejores porcentajes de identificación los obtuvieron el español andaluz y mexicano, mientras que los más bajos el chileno. En general, se muestra una aceptación de la diversidad dialectal, aunque es el español mexicano el mejor y el chileno el peor valorado.

Võ (2024a, 2024b)

Se trata del primer estudio llevado a cabo con estudiantes vietnamitas, en este caso de Estudios Hispánicos de la Universidad Ho Chi Minh. Además, según nuestro conocimiento, es también el primer trabajo de percepción dialectal que se podría insertar dentro de la metodología denominada investigación en acción, puesto que aplica la encuesta del PRECAVES XXI a estudiantes en dos fases: una antes y otras después de una intervención didáctica, cuyo objetivo fue mejorar el conocimiento del alumnado acerca de la variación geolectal española. Los resultados muestran datos esperanzadores: aunque los estudiantes mejoran en la identificación de las variedades a partir de la grabación en porcentajes bastante bajos, lo que sí cambia son sus valoraciones, volviéndose estas más positivas después de la intervención.

Por último, mencionamos también nuestros trabajos previos (Svetozarovová 2019, 2020a y 2021) en los que llevamos a cabo las primeras aplicaciones de PRECAVES XXI a estudiantes eslovacos, checos y polacos de las SSBB y egresados de los mismos centros que en el momento de realizar la encuesta se encontraban cursando estudios universitarios. Las tres publicaciones constituyen el estudio piloto para el presente trabajo y sus resultados son muy similares, de modo que los mencionaremos cuando sea pertinente en el análisis y discusión de datos.

En definitiva, podemos resumir que hoy en día contamos con numerosos trabajos que analizan la percepción de la variación diatópica en hablantes de ELE de diversos países y en distintos

contextos de enseñanza, lo cual contribuye, sin duda, a la riqueza de los resultados. Además, las metodologías aplicadas son diversas, incluyendo frecuentemente cuestionarios cualitativos, técnica de máscaras, *verbal-guise*, metodología directa de cuestionarios, pero también foros de discusión o investigación en acción.

Los resultados, en general, apuntan hacia un patrón muy claro: aunque se pueden vislumbrar ciertas actitudes pluricéntricas, la modalidad castellana sigue gozando de un papel privilegiado, y eso por su referida claridad, facilidad, normatividad y estatus prestigioso.

3.3. IDENTIFICACIÓN DE VARIEDADES DIALECTALES

Por último, recogemos en este apartado algunas investigaciones realizadas acerca de la identificación y categorización de variedades, al igual que los imaginarios que se generan acerca de estas. Como hemos visto, es de práctica común incluir algún apartado de identificación en estudios actitudinales, sin embargo, este no suele constituir el foco de atención. Además, a diferencia del apartado anterior, los estudios puramente de identificación son muy escasos.

En cuanto a otras lenguas, contamos con las contribuciones de Williams *et al.* (1999), Clopper y Pisoni (2004) y Baker *et al.* (2009) en caso del inglés, Van Bezooijen y Gooskens (1999) en inglés y holandés, Gooskens (2004) para el noruego y Cunningham-Andersson (1996) para el sueco. En el campo de hablantes no nativos, encontramos el estudio de Cunningham-Andersson (1996), estudiando la identificación de variedades dialectales del sueco por parte de hablantes nativos de inglés, el de Vančura y Alić (2022), quienes analizan la identificación de variedades del inglés por estudiantes croatas, o Kruger (2018) en caso de hablantes germanófonos acerca del inglés. Aunque esta lista podría, sin duda, ampliarse, nos interesan más los estudios centrados en el español.

El único de esta índole que conocemos es el de Díaz Campos y Navarro Galisteo (2009), quienes estudian cómo los hablantes categorizan el español de España, Chile, Argentina, Colombia, Costa Rica y México, llegando a la conclusión de que el contacto con hablantes nativos sí mejora la correcta identificación de las variedades, mientras que la experiencia personal como viajes no tiene efecto en esta.

Por último, centrándonos ahora específicamente en hablantes extranjeros de español, en caso de hablantes de L1 inglés, Schoonmaker-Gates (2018) analiza factores idénticos al estudio anterior en la comprensión e identificación de las variedades dialectales del español, descubriendo que el contacto sí es un factor significativo en la identificación, mientras que la experiencia y exposición a diferentes variedades solo mejora la comprensión, pero no la identificación.

Schmidt (2022) estudia mediante un cuestionario los conocimientos de estudiantes de ELE estadounidenses, descubriendo que los conocimientos más detallados se tienen acerca de la variedad castellana, aunque conforme el alumnado sube de nivel de dominio, aumenta también su conocimiento de la variación geográfica y los rasgos específicos de las modalidades.

Por último, mencionamos el trabajo de Svetozarovová (2020b), en el que se analiza la parte de la encuesta de PRECAVES XXI dedicada a la identificación de las variedades. Puesto que, de nuevo, la muestra es en gran medida coincidente con la del presente trabajo, comentaremos los resultados cuando sea pertinente en los capítulo de *Análisis y Resultados y Discusión*.

4. METODOLOGÍA

4. METODOLOGÍA

4.1. DATOS GENERALES

Como ya hemos mencionado en varias ocasiones, el objetivo de esta tesis es analizar la valoración de las distintas modalidades del español por parte del alumnado de SSBB y estudiantes de filología, además de conocer su contexto personal y educativo. Para poder llevar a cabo este trabajo, debemos tener en cuenta dos cuestiones. Por un lado, se trata de un estudio de gran extensión y con datos de diferente carácter que, además, combina conocimientos lingüísticos y psicosociales propios de dos disciplinas relativamente recientes: la dialectología perceptiva y la sociolingüística cognitiva.

Por otro lado, no debemos olvidar que trabajamos con una muestra casi íntegramente compuesta por hispanohablantes no nativos que, en general, no alcanzan una competencia semejante a los llamados bilingües balanceados (Lambert, 1955). Esto quiere decir que debemos afrontar esta problemática con cautela y no caer en la tentación de tratar a los informantes como hablantes nativos, sino ajustar las herramientas metodológicas y el análisis de resultados a una perspectiva extranjera que, además, no es homogénea, ya que intervienen sujetos de diferentes países, con distintas lenguas maternas y distinto grado de dominio del idioma. Dicho de otro modo, no podemos obviar la información que nos aporta la investigación en el ámbito de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

4.2. ESTUDIO PILOTO

Como indican Mackey y Gass (2005: 43), es imprescindible realizar un estudio piloto incluso cuando el método está cuidadosamente planificado, ya que puede destapar problemas muy

sutiles. Además, en un estudio de campo donde la recogida de datos es costosa (económica y temporalmente) y el universo está compuesto por un número de individuos muy limitado, es imprescindible intentar eliminar todos los posibles fallos.

Antes de diseñar el marco metodológico del proyecto de tesis, la autora realizó un estudio exploratorio (Svetozarovová, 2019) con objetivo análogo y con una muestra de 26 informantes de Eslovaquia (12 estudiantes de secundaria, 10 estudiantes universitarios de carreras no filológicas y 4 de carreras filológicas). Posteriormente, la muestra se amplió a 57 participantes, incluyendo también República Checa y Polonia (Tabla 7) (Svetozarovová, 2020). En ambos casos se empleó la encuesta del proyecto PRECAVES XXI como instrumento de recogida de datos, que posteriormente fueron analizados cuantitativamente.

Tabla 7. Composición de la muestra del estudio piloto.

PAÍS	ESTUDIOS						Total
	PREUNIVERSITARIOS		UNIVERSITARIOS				
			No filólogos		Filólogos		
	H	M	H	M	H	M	
Eslovaquia	8	7	2	8	0	4	29
Rep. Checa	1	2	4	5	1	3	16
Polonia	0	0	0	2	0	10	12
Total	9	9	6	15	1	17	57

La realización de estos estudios exploratorios nos llevó a las siguientes decisiones metodológicas:

- La encuesta PRECAVES XXI sí es aplicable a hablantes de ELE de las SSBB y ofrece una gran cantidad de datos válidos.
- Es imprescindible que la investigadora esté presente o, al menos, disponible mientras los informantes rellenan la encuesta para solventar posibles dudas, sobre todo en caso del alumnado de estudios secundarios.
- Los datos entre países pueden variar, ya que el alumnado no siempre comparte experiencias parecidas (diferentes diseños curriculares, diferentes aspectos culturales y distintas lenguas maternas).
- Los datos cuantitativos son insuficientes para comprender a fondo el paradigma perceptual de los informantes y es imprescindible completarlos con datos cualitativos.

- No es necesario incluir estudiantes universitarios de carreras no filológicas por varias razones: es un colectivo al que es muy difícil acceder, muchos de ellos llevan más de un año sin entrar en contacto con el español y los datos que aportan difieren poco de los del alumnado de SSBB.
- La única estratificación uniforme viable es por país y tipo de estudios (las demás presentan demasiada variabilidad o muy pocos datos en determinadas categorías).
- Además de las encuestas y entrevistas, es imprescindible conocer a fondo cómo funcionan las SSBB en los países correspondientes.
- Es necesario establecer cuál es la variedad preferente en el aula de las SSBB y cuál es el tratamiento que recibe la variación dialectal en general.

Como consecuencia, decidimos analizar a fondo el contexto educativo de las SSBB antes de iniciar la recogida de datos, añadir la parte cualitativa del proyecto (entrevistas), recoger los datos de manera lo más controlada posible (visitando las SSBB y las universidades siempre que fue posible y realizando la mayor parte del estudio presencialmente) e incluir únicamente dos colectivos (alumnos de SSBB y filólogos), estratificados por país de estudios bilingües.

4.3. DISEÑO METODOLÓGICO

Como consecuencia de la complejidad anteriormente mencionada y basándonos en los datos obtenidos del estudio piloto, consideramos que un análisis meramente cuantitativo o cualitativo no sería suficiente para explicar cómo los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) perciben la variación geográfica de este idioma. Por eso empleamos un diseño de investigación mixto, concretamente, de triangulación concurrente (Plano Clark *et al.*, 2008; Fetters *et al.*, 2013), que consiste en aplicar métodos cuantitativos y cualitativos para aprovechar al máximo las ventajas que pueda ofrecer cada análisis, y posteriormente cruzar ambos tipos de datos obtenidos, consiguiendo así una imagen más completa.

En la fase cuantitativa de este trabajo, los informantes rellenan la encuesta del proyecto PRECAVES XXI en la que evalúan una serie de estímulos auditivos correspondientes a diferentes variedades geográficas del español. Estos datos se someterán al análisis cuantitativo atendiendo a las variables establecidas y empleando los métodos estadísticos correspondientes. En la fase cualitativa, y una vez rellena la encuesta, se escoge, según el criterio que explicaremos en las siguientes páginas, a algunos de los informantes para que

estos participen en una entrevista semidirigida en profundidad con la autora de esta tesis. Su tema principal es la relación y experiencia que los participantes tienen con el idioma español (y, en su caso, con otras lenguas que dominan) y su contexto educativo. En la última fase, se analizarán, primero por separado, tanto los datos cuantitativos como cualitativos, y al final se procederá a su comparación. Consideramos que ambos tipos de datos son de igual interés, ya que aportan información complementaria, aunque de distinta naturaleza.

Por último, debemos mencionar que antes de la recogida de datos cuantitativos y cualitativos llevaremos a cabo un estudio exploratorio acerca del contexto educativo de los países en cuestión, que constituirá la base para el posterior análisis.

4.4. FASES DEL PROYECTO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

El estudio que aquí presentamos constituye, realmente, un trabajo de campo. Como suele ocurrir con este tipo de investigaciones, el método inicialmente planteado puede sufrir modificaciones que dependen de razones ajenas al equipo investigador y que, en muchas ocasiones, vienen determinadas por cuestiones logísticas, económicas o, simplemente, de acceso a los informantes. Nuestro caso no es una excepción. Para ofrecerle al lector una imagen real del proceso metodológico que llevamos a cabo, comentaremos, a continuación, las fases del proyecto y las modificaciones que se han tenido que realizar con respecto al plan inicial.

4.4.1. ESTUDIO EXPLORATORIO

Antes de poder acceder a la recogida de datos, fue necesario realizar un estudio exploratorio acerca de las bases reguladoras de las SSBB, los currículos correspondientes y el contexto de enseñanza de ELE y Lengua y Literatura españolas en dichos centros. Esta primera fase constituye la base de las posteriores, ya que ofrece datos imprescindibles para poder establecer qué cuestiones se deben investigar en la fase cualitativa y cuantitativa. Las cuestiones analizadas en este caso son las siguientes:

- Los organismos que intervienen en la regulación del funcionamiento de las SSBB y la existencia de documentos legales (por ejemplo, acuerdos bilaterales);
- El diseño curricular en cada país y la carga lectiva de asignaturas en español;

- La carga lectiva y el diseño curricular dedicados específicamente a la enseñanza de ELE y Lengua y Literatura españolas;
- El tratamiento de la variación geográfica en español en las SSBB;
- El número de docentes nativos pertenecientes al Programa de Secciones Bilingües del MEFPD;
- La libertad que tienen los docentes a la hora de elegir los manuales y los materiales didácticos;
- Las posibilidades que tiene el alumnado de acceder a oferta cultural relacionada con el mundo hispanohablante.

Dado el carácter de los datos que se pretendía conseguir en esta fase, su recogida se hizo mediante los siguientes métodos: revisión bibliográfica de fuentes legales y curriculares localizadas, información obtenida a través de la página de internet del MEFPD, correspondiente a la AEE, datos obtenidos gracias al contacto con las embajadas, agregadurías y consejerías de los países estudiados y, por último, comunicación personal con la coordinación de los centros, los docentes y los estudiantes.

Estos datos constituyen la base necesaria para el posterior análisis y tienen, en gran medida, carácter bibliográfico, de modo que los presentamos en el último apartado del *Marco teórico*.

Por otro lado, consideramos que conocer la variedad preferente empleada en clases y la presencia de otras modalidades geolectales es un dato crucial en esta tesis doctoral. Por eso, y al margen de este trabajo, realizamos en colaboración con Lucía Criado Torres un análisis del *input* auditivo de 80 manuales (de todos los niveles), publicados entre 2010 y 2024 en España y Unión Europea por las grandes editoriales dedicadas a ELE. Los datos obtenidos de dicho estudio fueron presentados por las autoras en el congreso de ASELE (Criado Torres y Svetozarovová, 2024) y han sido citados en el *Marco Teórico* de esta tesis. Por supuesto, los manuales estudiados en este corpus no tienen que corresponderse con los empleados en clase en las SSBB, por lo que contrastaremos esta información con datos obtenidos mediante comunicación personal con los docentes de los centros, la información aportada por el propio alumnado a través del apartado correspondiente del análisis cualitativo, los datos ofrecidos en Méndez Santos y Galindo Merino (2017) y, por último, mediante la revisión de listas de

manuales recomendados que publican los ministerios de los países correspondientes para la enseñanza de ELE (si las hubiera).

4.4.2. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Una vez realizado este primer acercamiento a las SSBB, procedemos a la selección de la muestra. El universo de interés en el presente estudio está constituido por dos comunidades: por un lado, los estudiantes de SSBB de Europa central y oriental y, por el otro, los estudiantes de español en la universidad que ya hayan finalizado sus estudios en una de estas secciones. Dado el carácter mixto del estudio, el proceso de selección de la muestra se realizó en diferentes etapas que se describen a continuación.

Antes de proceder a la descripción de etapas de la configuración de la muestra, creemos conveniente recoger algunas de las razones principales por las que decidimos trabajar con un universo tan específico:

- En primer lugar, se trata de alumnado que está en contacto diario con el español y con la cultura española, de modo que su experiencia con el idioma es estable y mucho más amplia que la de los aprendientes en las academias.
- Por otro lado, se espera que su dominio lingüístico al finalizar los estudios secundarios sea intermedio-alto (B2-C1), lo que garantiza un nivel de idioma suficiente para participar en este estudio.
- Por último, se trata de un colectivo de gran interés desde la perspectiva de política lingüística, ya que las SSBB pertenecen a uno de los programas de la AEE del MEFPD.
- Para finalizar, y como dato metodológico, la presencia de un número elevado de estudiantes del mismo nivel y con la misma experiencia en el aula permite recoger los datos de forma “masiva”, controlando la mayor cantidad de variables externas al estudio.

4.4.2.1. Primera etapa

En la primera fase de la selección de muestra fue imprescindible escoger los países que participarían en el estudio. En total, el programa de SSBB incluye ocho países. Además, como vemos, el número del alumnado entre estos es desigual. En la Tabla 8 presentamos los datos correspondientes al curso 2021/2022, puesto que la mayor parte de la recogida de datos se

realizó entre 2021 - 2023. Los datos presentados en la Tabla 8 se encuentran accesibles en MEFP (2022h: 11).

Tabla 8. Distribución de secciones, profesorado y alumnado en el curso 2021/22.

PAÍS	SECCIONES CON PROFESORADO EN ACTIVO EN EL PROGRAMA	PROFESORADO EN ACTIVO	ALUMNADO SECCIONES
Bulgaria	15	16	4263
China	3	3	583
Eslovaquia	7	27	1329
Hungría	7	17	1075
Polonia	14	21	1313
Rep. Checa	6	15	919
Rumanía	11	11	1032
Rusia	9	16	1554
Total	72	126	12068

No todos los países presentan un diseño curricular idéntico. En caso de Rusia, el nivel en el que se insertan las SSBB no es solo secundario, sino también primario (MEFP, 2022h: 13), y en China no se imparten asignaturas en español más allá de ELE (MEFP, 2022h: 13). A esta heterogeneidad debemos sumarle las dificultades logísticas de realizar la investigación en China, país que se encuentra fuera del contexto europeo, y la situación política en Rusia durante el transcurso de esta tesis doctoral, que no presentaba un contexto favorable para la recogida de datos. La decisión final fue, por tanto, no incluir estos dos países en la selección de la muestra.

Como consecuencia, la muestra se escogió de los restantes seis países: Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía (es decir, en esta etapa se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia).

4.4.2.2. Segunda etapa

Una vez delimitados los países en los que llevamos a cabo el estudio, fue necesario escoger a los informantes que participarían tanto en el estudio cuantitativo como cualitativo. Hay que señalar que el muestreo de este estudio es de tipo no probabilístico por varias razones: la población es de difícil acceso, es imposible acceder a una relación completa de estudiantes matriculados y, por último, por razones temporales y económicas no es viable viajar a más de 2 o 3 centros por país. Por otro lado, optar por un muestreo no probabilístico puede ser, al

contrario, una ventaja en investigaciones de este tipo (sobre todo en la parte cualitativa), ya que permite un mayor control sobre la selección de informantes.

El diseño inicial de este trabajo proponía la división de la muestra en dos colectivos: aquellos alumnos que todavía estudiaban en las SSBB, y aquellos que ya finalizaron sus estudios secundarios bilingües y en el momento de participar en la investigación estaban estudiando el idioma español en una carrera universitaria en cualquier universidad, preferiblemente Filología Hispánica, pero también carreras de traducción o didáctica de ELE. La selección de estos dos colectivos estaba motivada por nuestra hipótesis, según la cual cursar una carrera orientada al conocimiento metalingüístico podría influir en la conciencia lingüística de los estudiantes universitarios, lo que conllevaría un cambio en el paradigma perceptivo.

Nótese que las únicas variables de estratificación son el colectivo y el país de estudios del alumnado. Esto no es común en trabajos de sociolingüística, donde casi siempre se tienen en cuenta las variables como el sexo del informante o su edad. Por razones obvias, la segunda no aportaría datos de interés en este trabajo, ya que la edad de todos los informantes pertenecientes al mismo colectivo es muy parecida y está colineada con otras variables analizadas (p.ej.: curso y ciclo de estudios universitarios). En cuanto a la variable sexo, esta no se tiene en cuenta para la estratificación, aunque sí se analiza cuando es pertinente. La proporción entre hombres y mujeres en nuestra muestra es muy desigual. En las SSBB, contamos con 29 hombres frente a 91 mujeres; en el colectivo de filólogos participaron 9 hombres y 41 mujeres y en el de los hijos de inmigrantes retornados, 3 hombres y 7 mujeres. Estas proporciones son muy comunes en carreras filológicas, lingüísticas, de didáctica, pero también en las SSBB, por lo que la muestra refleja la realidad en el aula.

Dado que los colectivos de alumnos de SSBB y universitarios presentan características diferenciadas, se llevaron a cabo dos procesos diferentes en la selección de muestra.

Alumnado de SSBB

En cuanto al alumnado de SSBB, por cuestiones de competencia lingüística (que debe ser, al menos, intermedia ajustándose a los instrumentos de recogida de datos¹⁴) decidimos incluir únicamente a estudiantes de los últimos dos cursos.

Trabajando con los datos aportados por MEFP (2022h) y presentados en la Tabla 8, de manera muy aproximada, y tomando como referencia media cinco cursos por estudios, podemos suponer que contamos con un universo que se compone de, más o menos, 3972 estudiantes de últimos dos cursos en total (restando las cifras de Rusia y China).

Siguiendo las recomendaciones del tamaño muestral, para conseguir una muestra estadísticamente representativa para el análisis cuantitativo, deberíamos establecer el intervalo de confianza en 95% (el habitual en investigaciones de tipo social) y un margen de error en 5% (también el más habitual). Esto resultaría en 351 sujetos, es decir, aproximadamente 58 informantes por país. Conseguir dicha cifra es casi imposible en estudios de esta complejidad. En nuestro caso, la mayoría de los centros cuenta con, aproximadamente, 30-40 estudiantes en los últimos cursos. Contando con el 100% de éxito en la recogida de datos cuantitativos, esto supondría incluir, como mínimo, dos SSBB por país. Ahora bien, sabemos que el éxito de 100% en estudios con encuestas no es realista. Por ello, nos vimos obligados a aumentar el porcentaje de error para conseguir una cifra más realista desde el punto de vista metodológico y logístico. En el resultado final, se aplicó el intervalo de confianza de 95% y el margen de error de 9%, resultado que arrojó el número total de 116 encuestados en total. La decisión final fue, por tanto, establecer el número de informantes por país para el estudio cuantitativo en 20.

Para obtener esta muestra se procedió, en primer lugar, a contactar con los centros bilingües y proponerles una colaboración de dos días. Es importante señalar que no todos los centros podían y/o querían participar en actividades de esta índole. Además, en algunos casos era necesario contactar primero con agregadurías o consejerías de educación, para que estas apoyaran la investigación y contactaran con los centros, ya que la política interna de las SSBB

¹⁴ La encuesta cuantitativa del proyecto PRECAVES XXI está diseñada para hablantes nativos o extranjeros con elevado dominio del español. Por otro lado, en la fase cualitativa es también conveniente que el sujeto tenga una competencia al menos intermedia, ya que la encuesta incluye algunas preguntas de mayor complejidad.

en principio no contempla este tipo de actividades. En todo caso, queremos dejar claro que el rechazo de participar en la investigación por parte de algunos centros se debe, generalmente, a problemas organizativos que esto supone. Las primeras encuestas se realizaron en la época inmediatamente posterior a las primeras olas de la pandemia del covid-19, de modo que el acceso de personal externo al centro era restringido. En otras ocasiones, la realización del estudio coincidía con exámenes importantes o con otro tipo de actividades, o simplemente por cuestiones temporales y de disponibilidad de espacio no se podía llevar a cabo. Además, hay que sumar a todas estas cuestiones el hecho de que participar en una investigación de este tipo representa una carga laboral superior para el profesorado. Por todo lo expuesto anteriormente, el muestreo en esta fase fue no probabilístico por voluntarios. La relación final de los centros cuyos estudiantes participaron en este estudio se muestra en la Figura 21.

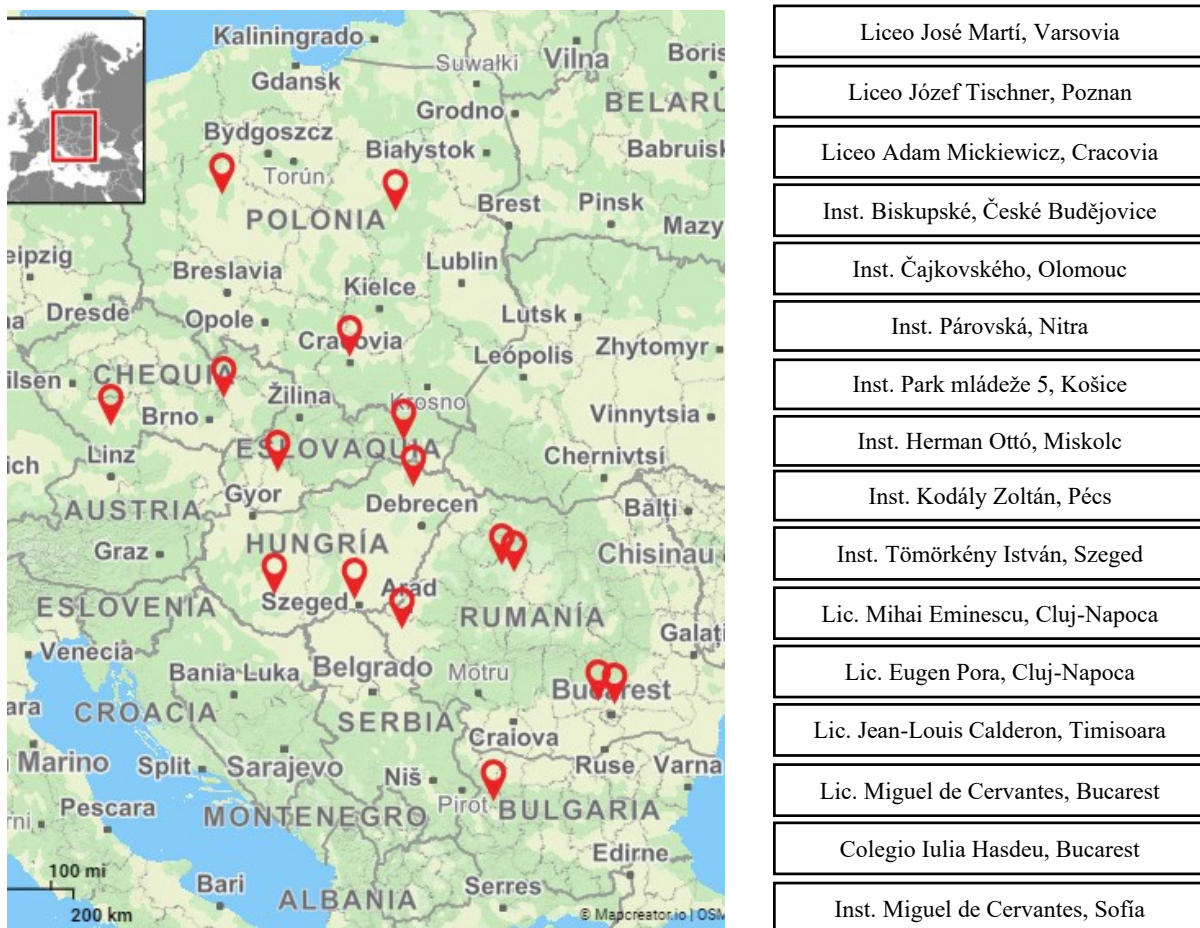


Figura 21. Relación de los centros participantes en el estudio.¹⁵

¹⁵ El mapa fue creado con el software disponible en www.mapcreator.io

La decisión inicial era realizar un viaje a dos centros por país y llevar a cabo la recogida de datos íntegramente de forma presencial. Ahora bien, esto no siempre fue posible. Esto se pudo cumplir en Eslovaquia y República Checa y parcialmente en Hungría, donde la inclusión de un tercer centro no surgió de las necesidades de la investigación sino del deseo de tres centros de participar en el proyecto. En caso de Bulgaria, por cuestiones de logística, el único centro con el que fue posible establecer contacto pudo participar únicamente de manera no presencial. En Polonia surgieron durante la recogida de datos problemas de carácter informático, de modo que tuvimos que ampliar la muestra contactando con otro centro.

El caso de Rumanía es más complejo y merece comentario más detallado. En la primera SSBB en la que iniciamos la recogida de datos nos encontramos con una situación socioeducativa que no teníamos prevista: un gran porcentaje del alumnado no era, realmente, de ELE, sino que eran hijos de padres que anteriormente emigraron a España y posteriormente regresaron a Rumanía. La mayoría de estos estudiantes nació en España y considera que su lengua materna es el español, o que son bilingües. Por un lado, esto dificulta nuestra investigación, ya que el perfil de los informantes no cumple con los requisitos establecidos para este estudio (no son hablantes no nativos). Por otro lado, esto nos permitió estudiar un colectivo completamente diferente que a día de hoy no tiene presencia en la bibliografía dedicada a la percepción de variedades. La decisión final fue separar al alumnado “retornado” en un grupo único (formado por 10 individuos, a los que se les suma un informante de características muy similares de Polonia). Sin embargo, esto nos obligó a contactar con otros centros, para poder completar (en línea) la muestra establecida del alumnado de ELE. Es por ello que en el caso de Rumanía contamos con cinco SSBB.

Durante la recogida de datos presencial, todos los alumnos de los dos últimos cursos presentes durante el día de estudio rellenaron la encuesta. Su número varía mucho dependiendo del centro, pero normalmente oscila entre 15-60 estudiantes por SSBB. En caso de informantes que participaron en línea, estos fueron escogidos por su profesorado, al que le advertimos de la necesidad de no incurrir en ningún tipo de sesgo (p. ej.: elegir solamente a aquellos que tienen los mejores resultados en asignaturas de ELE). En esta fase el muestreo es, por tanto, no probabilístico casual o por oportunidad, y en ocasiones por voluntarios.

Como ya se ha comentado anteriormente, en el proyecto participaron estudiantes de últimos y penúltimos cursos, aunque debemos advertir que hay casos puntuales de alumnado de cursos más bajos cuando era necesario completar la muestra o cuando estos tenían un nivel de español muy elevado. En todo caso, su porcentaje con respecto al total es muy bajo, de modo que no incide significativamente en la muestra. En total, contamos con 25 estudiantes de último curso, 87 de penúltimo curso y 8 alumnos de cursos inferiores. Para mejor contextualización de los resultados, la composición exacta por país se comentará en el apartado de *Resultados y análisis*, concretamente, en la Tabla 27.

Una vez finalizada la encuesta, la base de datos fue depurada, eliminando encuestas en las que nunca o casi nunca se contesta a preguntas abiertas, cuando todas ellas tienen por respuesta *no sé*, cuando hay presencia de mensajes vulgares y despectivos en lugar de responder a la pregunta y cuando hay más de un 30% de preguntas sin responder. Estas medidas fueron tomadas para garantizar una cantidad de datos suficiente, de calidad y fiable para el estudio. Por último, si el número de encuestas válidas superaba 20 por país, se escogieron al azar las encuestas que comportan la muestra final.

Estudiantes universitarios

La principal diferencia con respecto al alumnado de SSBB es que, en el caso de estudiantes universitarios, no contamos con un universo definido y desconocemos el número de sus integrantes. Son pocos los graduados que optan por carreras lingüísticas en las que el idioma central sea el español. Podemos suponer que aproximadamente uno o dos estudiantes por sección y por curso escogen esta vía (es decir, no más de 100 en total por curso). Teniendo en cuenta que la duración prevista de estudios universitarios es de cinco años (grado y máster) y la recogida de datos para esta tesis se realizó en un transcurso de más o menos dos años, sospechamos que contamos con un universo de no más de 700 individuos, aunque es un número muy aproximado. Además, se trata de un colectivo de muy difícil acceso y en el que es imposible llevar la recogida de datos de manera tan sistemática como en el caso anterior, puesto que aquí se trata de individuos repartidos por varios países, diferentes universidades e incluso carreras. Teniendo en cuenta que muy pocos estudiantes eligen estudiar Filología Hispánica, nuestra decisión final fue incluir todas las carreras en las que el español se estudie de manera metalingüística, es decir, no solo como L2/LE: Filología Hispánica, Lenguas

Modernas/Románicas con *maior* en español, Traducción e Interpretación entre español y otra lengua y Didáctica de ELE.

Recordemos que se trata de un universo extremadamente reducido y muy específico. La única vía de acceso a los informantes fue por contactos personales, contactos con otros estudiantes o mediante el contacto con el profesorado de carreras escogidas que trasladó la información a los estudiantes. Aunque la decisión inicial era componer la muestra de manera equilibrada (10 individuos por país), esto no siempre fue posible, ya sea por el rechazo de participar en el estudio, por no existir estudiantado suficiente al que pudiéramos acceder en algunos de los países, o por abandono de la investigación. La muestra resultante se compone de 50 individuos que fueron escogidos mediante el muestreo por bola de nieve. Al igual que en el caso anterior, de la base de datos final fueron eliminadas las encuestas no válidas.

Es evidente que las tres muestras (colectivo de SSBB, colectivo de filólogos y colectivo de retornados) no son estadísticamente análogas y su selección no se realizó con métodos paralelos, de modo que analizaremos sus datos por separado siempre cuando sea posible. Aun así, consideramos importante el hecho de poder comparar los resultados entre un colectivo con conciencia lingüística equivalente a un aprendiente de ELE con alto dominio del idioma, uno que maneja el español a niveles profesionales y más cercanos (o equivalentes) a un lingüista y uno que tiene prácticamente una conciencia lingüística nativa, ya que trabajos previos demostraron que recibir formación lingüística, sobre todo en variedades del idioma, incide significativamente en su percepción (Manjón-Cabeza Cruz, 2018 y 2020b).

4.4.2.3. Tercera etapa

Por último, en la tercera fase se estableció una muestra de 10 alumnos de SSBB por país, 5 informantes retornados de Rumanía y 27 informantes filólogos (5 por país, a excepción de Rumanía, donde solo contamos con 2 entrevistados) para realizar un estudio cualitativo que consiste en una entrevista en profundidad semidirigida, grabada e individual con la investigadora. Se estableció este número de referencia puesto que es el más alto viable (aproximadamente 5 alumnos por SSBB y más o menos la mitad de filólogos), y para evitar la repetición innecesaria de datos. Como se trata de una fase cualitativa, estos informantes fueron escogidos de la muestra anterior con el propósito de conseguir la máxima variación (cuando era posible, se incluyeron alumnos con mayor y menor dominio del idioma, hombres

y mujeres, alumnos que hayan hecho una estancia larga en un país hispanohablante y alumnos que nunca hayan estado en uno de estos países, etc.), de manera que estas entrevistas representen el espectro más amplio posible de vivencias de los informantes. En total, contamos con 92 entrevistas grabadas. Por razones de logística, algunas de ellas tuvieron que realizarse en línea, aunque en todo momento nos aseguramos de que esto no influyera en los datos obtenidos.

A continuación, se presenta la Tabla 9 en la que se recoge la muestra final del presente estudio. Aunque los alumnos retornados serán tratados en varias ocasiones como un grupo separado, en esta tabla se presentan dentro del grupo de SSBB, puesto que todos ellos son estudiantes de secundaria; es decir, no hay estudiantes retornados universitarios.

Tabla 9. Distribución de la muestra.

PAÍS	FASE CUANTITATIVA		FASE CUALITATIVA	
	SSBB	Universidad	SSBB	Universidad
Bulgaria	20	7	10	5
Eslovaquia	20	11	10	5
Hungría	20	7	10	5
Polonia	20	11	10	5
Rep. Checa	20	12	10	5
Rumanía	20	2	10	2
Retornados	10	0	5	0
Total	130	50	65	27

4.4.3. MÉTODOS EMPLEADOS EN LA RECOGIDA DE DATOS

Al igual que hay distintos diseños metodológicos en las investigaciones en cuanto al tratamiento de los datos (cuantitativos, cualitativos o mixtos), existen también diferentes herramientas mediante las que estos datos se consiguen. Por supuesto, cada una nos ofrece datos de carácter diferente y específico y que se prestan más a un tipo de análisis u otro. En nuestra tesis doctoral nos inspiramos en trabajos de Garrett *et al.* (2003) y Garrett (2010), quienes abordan la complejidad del análisis actitudinal hacia la variación lingüística en Gales combinando diferentes técnicas propias de métodos directos e indirectos y triangulando datos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una visión completa de la percepción del inglés empleado en esta región.

Garrett *et al.* (2003) y Garrett (2010) indican que hay tres principales métodos de estudio de actitudes lingüísticas: estudio de tratamiento social (*societal treatment*) de las variedades o análisis de contenido, los métodos directos y los métodos indirectos. A continuación, describiremos los tres métodos, su grado de aplicación en esta tesis, al igual que sus ventajas e inconvenientes en la investigación de la percepción lingüística.

4.4.3.1. *Societal treatment* o análisis de contenido

El primero de los métodos, el estudio del análisis de contenido (o *societal treatment*), consiste en analizar cómo la sociedad trata las variedades lingüísticas o lenguas en contacto, dando en su mayoría frutos en trabajos etnográficos y observacionales (Garrett *et al.*, 2003). Para ello, el investigador puede analizar el tratamiento de las diferentes modalidades geográficas en los medios de comunicación, en documentos históricos o correspondencia, analizar las políticas lingüísticas, etc.

En nuestro caso, no aplicamos este método en su totalidad, pero sí nos inspiramos en él en la fase exploratoria mediante el análisis de política lingüística de las SSBB, la selección de la variedad preferente en el aula y el tratamiento de la variación geolectal en los manuales de ELE.

4.4.3.2. Método directo

Otro de los métodos muy comúnmente empleados es el directo, en el cual el investigador pregunta a los informantes cuáles son sus preferencias, actitudes u opiniones sobre las variedades o lenguas (Garrett *et al.*, 2003). Los métodos directos se pueden aplicar mediante diferentes técnicas, siendo las más comunes los cuestionarios o entrevistas, individuales o en grupos, donde se pueden crear incluso grupos de debate. Otras formas que aplican la metodología directa son las propias de *folklinguistics*, por ejemplo, mapas mudos en los que los informantes deben ubicar los diferentes dialectos y etiquetarlos según su juicio.

Por lo general, el problema con los métodos directos reside en que son los mismos sujetos quienes deben describir sus posturas, sin que el investigador pueda comprobar si estas se trasladarían al comportamiento en un contexto real.

En nuestra tesis doctoral aplicamos la metodología directa en ambas fases. Por un lado, la encuesta PRECAVES XXI está basada fundamentalmente en la técnica de pares falsos (método

indirecto), pero sí contiene preguntas de tipo directo. Por otro lado, el instrumento de la fase cualitativa (entrevista grabada) es un método íntegramente directo, en el que combinamos varias técnicas de recogida de datos y que se describirán más adelante.

4.4.3.3. Método indirecto

Por último, los métodos indirectos son aquellos en los que se investiga la percepción de las actitudes lingüísticas de manera más sutil y sin que los informantes sepan qué es lo que se está analizando. Garrett *et al.* (2003: 16-17) señala tres posibles maneras de un estudio indirecto: observar a los informantes sin que sepan que se les está observando, analizar algún aspecto de su comportamiento que sospechamos que los sujetos no controlan, o administrando un método en el que se les hace creer que se están analizando otras cuestiones no relacionadas con el objeto real de estudio.

Una de las técnicas indirectas más ampliamente utilizadas en los estudios de percepción y que no viola las leyes de protección de datos es la técnica de máscaras, pares falsos o *matched-guise technique* (MGT). Generalmente, estos métodos consisten en que un solo hablante lee el mismo texto en distintas lenguas o acentos. En caso de lenguas, se suele recurrir a hablantes bilingües, y en el caso de los acentos o variedades a aquellos que pueden imitarlos lo mejor posible. Las evaluaciones del mismo hablante entre lenguas y/o variedades suelen diferir marcadamente, destapando así las actitudes de los encuestados hacia las cuestiones dialectales que se investigan. El objetivo principal del MGT es, entonces, garantizar que los informantes piensen, durante todo el transcurso del estudio, que están evaluando distintos rasgos demográficos o psicosociales de diferentes personas, cuando la realidad es que se están analizando sus actitudes lingüísticas de manera indirecta. Cabe señalar que, en ocasiones, esta técnica tradicional del MGT se ha modificado. Por ejemplo, no siempre es posible conseguir a un solo hablante que pueda imitar a la perfección diferentes variedades o acentos y es imprescindible recurrir a diferentes hablantes vernáculos. A esta versión del MGT se le ha denominado también *verbal-guise technique* (Garrett *et al.* 2003: 53). Del mismo modo, algunos estudios han sustituido los fragmentos del texto leído por grabaciones cortas de habla espontánea.

En esta tesis doctoral empleamos la encuesta del PRECAVES XXI como uno de los principales instrumentos del análisis de actitudes y creencias, siendo precisamente una herramienta que emplea el test de pares falsos modificado, o el *verbal-guise technique*.

Como hemos visto en este apartado, cada uno de los tres principales métodos de estudio de actitudes y creencias presenta numerosas ventajas, pero ninguno de ellos está exento de inconvenientes. No existe un método perfecto para un estudio que pretende analizar fenómenos tan complejos como la percepción social y lingüística de los hablantes, puesto que es imposible que cualquiera de ellos aborde, por separado, toda la problemática y todas las variables. Como consecuencia, en esta tesis doctoral aplicamos, principalmente, un cuestionario basado en *verbal-guise technique* combinado con método directo para la obtención de datos cuantitativos, la entrevista semidirigida para ahondar en experiencias individuales y recoger datos de carácter cualitativo, los mapas mudos para conocer el alcance de los conocimientos geográficos respectivos al mundo hispanohablante que manejan los entrevistados y, por último y en menor medida, el análisis de contenido para conocer el *input* que reciben (o deberían recibir) los encuestados en lo que respecta a la variación espacial del español y la política lingüística que se aplica en las SSBB.

Para finalizar, en la Figura 22 ofrecemos el resumen de las fases de este proyecto, los métodos aplicados y la muestra seleccionada.

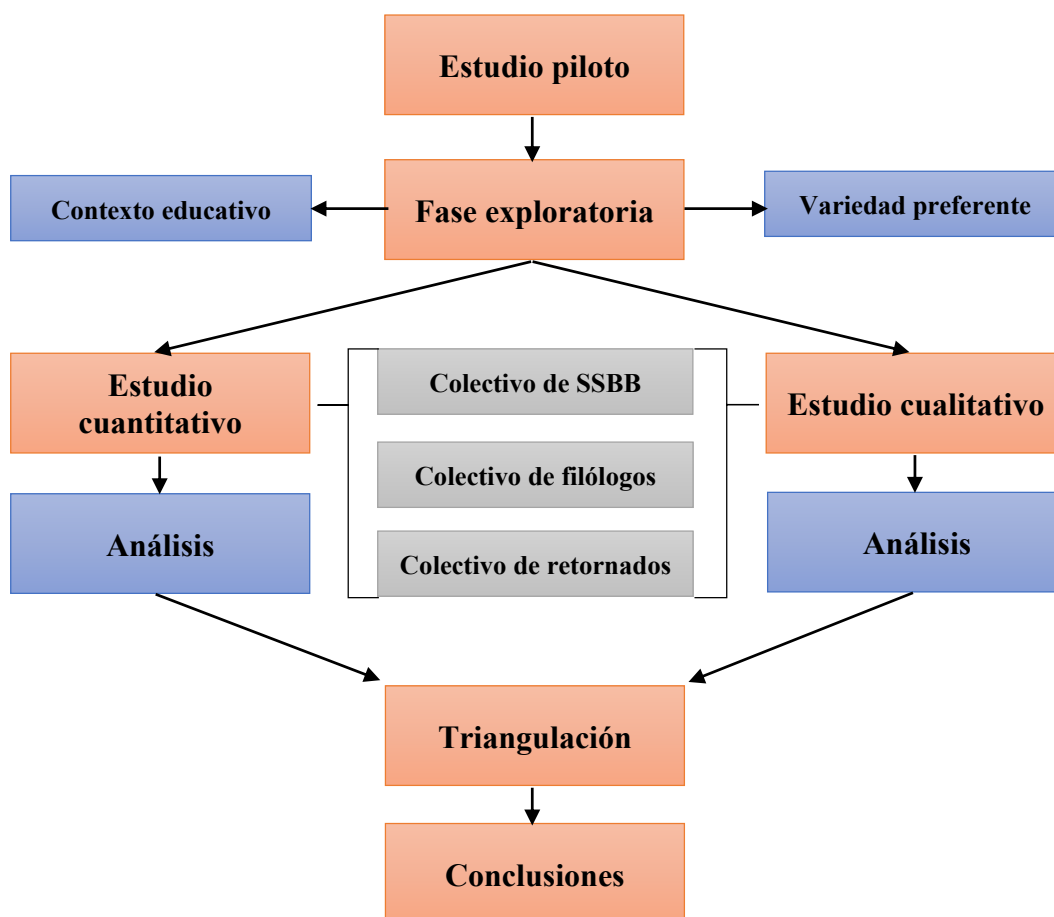


Figura 22. Fases del estudio y diseño metodológico.

4.5. RECOGIDA DE DATOS

Como ya hemos mencionado, en esta tesis empleamos tres métodos principales: análisis bibliográfico de documentos que regulan las SSBB, encuesta cuantitativa de metodología principalmente indirecta y entrevistas semidirigidas de metodología directa. Como en apartados anteriores ya hemos descrito el método correspondiente al análisis del contexto educativo de las SSBB, nos centramos de ahora en adelante en las dos herramientas principales: la cuantitativa y la cualitativa.

4.5.1. LA ENCUESTA DEL PROYECTO PRECAVES XXI

Para obtener los datos cuantitativos, todos los informantes seleccionados para la muestra rellenaron la encuesta del PRECAVES XXI. Se trata de un proyecto ambicioso que pretende analizar mediante la técnica de máscaras (concretamente, *verbal-guise*) la percepción que tienen los hablantes hacia las grandes zonas geolectales del idioma, basándose en la propuesta de división dialectal de Moreno Fernández (2009), a saber: centro y norte de

España, sur de España, Islas Canarias, México y Centroamérica, Caribe, zona andina, Chile y zona austral o rioplatense.

El proceso de recogida de datos se hace de manera telemática: el investigador responsable asigna a cada informante un código previamente generado. Este código es individual y permite mantener el anonimato de los informantes, quienes pueden acceder a la encuesta desde la página <http://www.variedadesdelespanol.es/>. Una vez rellenados los datos (nombre del investigador responsable y código personal), se visualizan las instrucciones antes de comenzar el cuestionario y en las que se informa a los participantes que escucharán diferentes voces de hombres o mujeres (dependiendo del código asignado), hablantes de español. Además, se recuerda que cada grabación se podrá escuchar solo una vez. Comenzado el cuestionario, se visualiza la primera parte de la encuesta: recogida de datos sociodemográficos del informante. En este apartado se reproduce una primera grabación que contiene diferentes fragmentos de discurso espontáneo de diferentes hablantes. Esta grabación no se evalúa y su función es acomodar al informante a los estímulos auditivos de la encuesta y que estos puedan comprobar si el equipo de reproducción funciona correctamente.

A continuación, se pregunta por diferentes cuestiones relacionadas con el encuestado, como sus características sociales, su frecuencia de viajes o uso de redes sociales y medios de comunicación. Esta información se recoge para la posible estratificación de los informantes, para incluir variables nuevas de tipo social y para conocer cuál es la probabilidad de que los encuestados entren en contacto con más variedades del español o incluso con otras lenguas. Teniendo en cuenta que se trata de cuestiones claramente diseñadas para hablantes nativos, no las tendremos en cuenta en nuestro análisis. Por último, el informante debe marcar la última casilla para expresar su consentimiento de participar voluntaria y anónimamente en la investigación.

La segunda parte de la encuesta consiste en el estudio propiamente dicho. Aquí el informante va escuchando una a una 16 grabaciones que duran aproximadamente dos minutos y que posteriormente deben ser evaluadas. Para estos estímulos auditivos prestaron su voz 8 mujeres y 8 hombres de entre 34 y 54 años, con estudios superiores y hablantes nativos de las 8 grandes áreas geográfica del español que mencionamos anteriormente (Cestero y Paredes, s.f.: 6). La mitad de las grabaciones de la encuesta pertenece al discurso espontáneo

y la otra mitad a lectura de un texto, es decir, cada variedad aparece dos veces. En los estímulos espontáneos, los hablantes describen los problemas de tráfico en las grandes ciudades (sin dar pistas acerca de su procedencia, es decir, sin que haya cualquier gentilicio o cualquier indicio del país o la región de su procedencia más allá de la lingüística), mientras que el texto leído (siempre el mismo) versa sobre la importancia del hogar. En cuanto al orden de las grabaciones, este se ha fijado de manera que siempre se intercambien las lecturas con el habla espontánea y que nunca aparezcan dos variedades iguales seguidas. Cabe señalar que, gracias al diseño del estudio, los propios estímulos auditivos nos proporcionan tres variables sociolingüísticas y discursivas: origen dialectal del hablante, su voz (masculina o femenina) y el tipo de discurso (leído o espontáneo). Debemos destacar también que esta herramienta tiene un sistema de autoguardado siempre cuando se pasa de una grabación a otra, es decir, los fallos informáticos raramente afectan a la hora de completar la encuesta. Además, este sistema permite hacer pequeños descansos y retomar la encuesta más tarde.

Por último, con respecto a lo que mencionan Cestero y Paredes (s.f.), todas las voces pertenecen a individuos diferentes, cada uno nativo en su variedad. A pesar de que el PRECAVES XXI es ampliamente considerado como una herramienta que emplea el MGT, podríamos argumentar que se trata, en realidad, de la versión *verbal-guise technique* (VGT). En todo caso, ambas técnicas pretenden cumplir el mismo objetivo: estudiar las actitudes y creencias de manera indirecta.

Además de esta discrepancia, debemos advertir que la encuesta del proyecto PRECAVES XXI no carece de aspectos que podrían ser mejorados. La duración de la encuesta es de aproximadamente una hora, es decir, un tiempo considerable para los informantes. Además, el orden de las grabaciones no es aleatorio, de modo que el factor del cansancio en las últimas grabaciones tiene inevitablemente mayor peso. En nuestro proyecto intentamos minimizar estos inconvenientes ofreciendo descansos siempre que fuera posible, sobre todo hacia la mitad del cuestionario (excepto casos de rechazo explícito por parte de los informantes). Otra de las cuestiones problemáticas es la desigual duración y calidad de las grabaciones, es decir, no se controlan al 100% todas las variables externas, como debería ocurrir en estudios que aplican VGT. En este caso se trata de un problema difícil de paliar, ya que no podemos manipular la encuesta. En todo caso, debemos mencionar que cada grabación aparece en todo el corpus cuatro veces: en discurso espontáneo y leído, y en voz de hombre y mujer. Antes de

la aplicación de la encuesta, realizamos una escucha atenta de todas las grabaciones de cada variedad, para establecer si existe un sesgo muy marcado en cuanto a la calidad de los audios (es decir, si hay alguna variedad que resulta claramente desfavorecida en los cuatro audios). Podemos concluir que esto no es así, de modo que parece ser que esta cuestión no debería tener un impacto significativo en los resultados. En todo caso, tuvimos en cuenta este hecho a lo largo de todo el análisis. Además, debemos mencionar que en este estudio se aplican diferentes métodos de recogida de datos que, una vez realizado el análisis, no destaparon diferencias muy marcadas entre datos cuantitativos y cualitativos.

En definitiva, hay que reconocer que la encuesta PRECAVES XXI, al igual que muchos otros métodos de recogida de datos, no es infalible y no está libre de cuestiones problemáticas. Sin embargo, se trata actualmente de la herramienta más completa, más rigurosa a nivel metodológico y más ampliamente utilizada en estudios perceptivos del español, de modo que nos parece justificada su aplicación.

Las capturas de pantalla de la encuesta se encuentran en el Anexo 1.

Como ya hemos mencionado, el cuestionario del PRECAVES XXI presenta tanto preguntas abiertas como cerradas, y de valoración directa e indirecta de la voz escuchada. Vamos a describirlas, por tanto, en grupos de preguntas que abarcan la misma cuestión.

Prestigio de las variedades

La primera pregunta del cuestionario pertenece a la parte preliminar y en ella se le pide al informante que indique dónde cree que se habla mejor el español. Se trata de una pregunta directa y abierta, sin ningún tipo de soporte (mapas, lista de regiones...). Como ya mencionaba Lambert *et al.* (1960), a veces las respuestas a preguntas directas no coinciden con los resultados de la aplicación de métodos indirectos. El análisis de las respuestas a esta pregunta preliminar nos permitirá conocer qué prestigio o estatus les conceden los encuestados a las diferentes variedades (si es que establecen jerarquía entre ellas), y si estas respuestas coinciden con los resultados de preguntas indirectas.

Valoración de la variedad a través de la pronunciación

En la primera pregunta del cuestionario propiamente dicho, el informante debe evaluar diferentes rasgos de la voz escuchada en escalas de diferencial semántico. Hay tres aspectos que se deben tener en cuenta (Cestero y Paredes, 2018a):

- Las escalas son de 6 grados, es decir, no tienen punto medio y el informante debe inclinarse por uno de los dos polos (positivo o negativo).
- Para evitar respuestas automáticas, se han intercambiado los polos negativos y positivos de algunas de las características.
- Se evalúan tanto características afectivas como cognitivas, basándose en los principales componentes de las actitudes y creencias. Los pares cognitivos son *áspera – suave, monótona – variada, rural – urbana, lenta – rápida y confusa – clara*, y los afectivos son *desagradable – agradable, complicada – sencilla, distante – cercana, dura – blanda, aburrida – divertida y bonita – fea*.

Esta pregunta cerrada se amplía en las siguientes dos, de carácter abierto, que indagan acerca de los aspectos más positiva y negativamente valorados de la pronunciación.

Por último, el encuestado debe indicar cuál es el grado de proximidad entre su propia variedad y la de la voz escuchada.

Valoración indirecta de la variedad: el hablante

En el siguiente bloque de preguntas se pretende aplicar el método de máscaras propiamente dicho, ya que en esta parte se valora la variación geográfica por medio de las características personales del hablante, su región de procedencia y la cultura correspondiente, es decir, se intentan rastrear las actitudes y creencias de los informantes de manera indirecta.

En primer lugar, se debe valorar al hablante en escalas graduadas acerca de su posición social (puesto de trabajo, nivel de ingresos y nivel de estudios). Lo que estas preguntas permiten valorar es si, en términos de la hipótesis de la norma impuesta y de la ideología de la lengua estándar de Milroy (2001), las variedades mejor valoradas en cuanto a su pronunciación serán también aquellas cuyos hablantes gozarán de un mayor estatus social.

En la pregunta 8 se vuelve a recurrir a escalas del diferencial semántico para evaluar las características personales del hablante, manteniendo la escala de 6 grados, pero esta vez con polos negativos y positivos alineados.

La pregunta 9 responde a lo que Garrett *et al.* (2003) menciona como uno de los problemas del MGT, es decir, falta de certeza de que los encuestados realmente ubican geográficamente al hablante y, por tanto, evalúan el acento de la región que los investigadores habían planteado y no la que el encuestado cree escuchar. PRECAVES XXI responde a esta problemática incluyendo una pregunta abierta en la que los informantes deben indicar libremente de dónde creen que procede el hablante (es decir, sin mapas o cualquier otro tipo de soporte y pudiendo ser tan específico o general como se desee). Aunque es cierto que esto pueda causar problemas en el análisis (por ejemplo, son difícilmente tratables respuestas como “sur de América”, ya que esta región incluye varias zonas geolectales), también ofrecen información muy valiosa acerca de la categorización de las variedades por parte de no lingüistas, cuestión que se basa en los principios de la llamada *folklinguistics* o dialectología perceptiva.

Por último, se le pide al informante que indique si conoce personas de la zona que ha marcado y en caso afirmativo, debe responder en una pregunta abierta qué opinión le merecen. En este punto debemos recordar que el concepto de conocer a una persona puede ser muy amplio, ya que oscila entre polos tan distantes como tener amigos o familiares de la zona en cuestión y tener con ellos un contacto personal, hasta conocer cantantes, actores, presentadores, etc. y nunca haberlos conocido en persona, de modo que en su análisis debemos proceder con cautela.

Valoración indirecta de la variedad: la región y la cultura

En este último bloque se emplean, una vez más, preguntas cerradas de diferencial semántico (de 6 grados de distancia y con polos alineados) en las que se le pide al encuestado que evalúe la región que indicó en la pregunta 9 y su cultura correspondiente. Una vez más, se incluyen tanto aspectos cognitivos como afectivos de la valoración.

En conclusión, podemos decir que la encuesta PRECAVES XXI es una herramienta rigurosa que permite obtener una gran cantidad de datos y que combina diferentes técnicas y métodos de investigación (VGT, metodología directa, preguntas abiertas y cerradas).

4.5.1.1. La aplicación de la encuesta y la creación del corpus

A partir de la información presentada en el apartado anterior parece evidente que PRECAVES XXI no es un proyecto diseñado para ser aplicado a alumnos no nativos. La preocupación más evidente es si los hablantes extranjeros tendrán la competencia suficiente como para entender el discurso en las grabaciones y si algunas de las preguntas podrían resultar de un nivel demasiado alto para el dominio que generalmente tienen los alumnos de los últimos cursos de SSBB. Por otro lado, las características que pueden resultar pertinentes en un estudio actitudinal de los nativos pueden no resultar prominentes cuando lo hacen los extranjeros, es más, algunas de las cuestiones que pueden ser fundamentales a la hora de valorar mejor o peor una variedad por un extranjero podrían ni siquiera estar incluidos. Además, rellenar la encuesta dura en torno a una hora, es decir, un tiempo considerable para no lingüistas, y más para alumnos jóvenes.

Por supuesto, somos conscientes de todas estas amenazas e intentamos eliminarlas o comprobar su gravedad mediante varios ensayos. En primer lugar, incluso antes de llevar a cabo el estudio piloto, se administró la encuesta a varios estudiantes con un nivel autodeclarado intermedio bajo. Una vez rellenada la encuesta, se les pidió que compartieran con la autora sus impresiones y que evaluaran el nivel de dificultad de las grabaciones y de la encuesta en sí. En todos los casos obtuvimos respuestas que nos indicaban que el nivel de dominio intermedio era suficiente para que este en sí no influyera negativamente en la investigación. Además, los resultados de los estudios preliminares indican claramente que existe variación perceptual sujeta a diferentes variables (Svetozarovová 2019 y 2020), datos que no podríamos obtener si la evaluación fuera aleatoria debido a la falta de comprensión.

En cuanto a las propias características que se evalúan, es cierto que, basándonos en cuestiones prácticas y a partir de nuestras observaciones, queda evidente que los no nativos presentan un paradigma perceptivo específico. Mientras que los nativos adquieren su idioma materno desde su más temprana infancia, los extranjeros deben aprenderlo en un ámbito formal y/o adquirirlo por contacto con otros hablantes. No obstante, es imprescindible poder

comparar los resultados de los nativos con los no nativos para comprobar si hay una simple transferencia de actitudes a aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) o si estos realmente poseen un paradigma diferenciado. Por esta razón, y para facilitar dicha comparación, decidimos aplicar la encuesta PRECAVES XXI íntegramente y ampliar los datos mediante la entrevista semidirigida, diseñada específicamente para hablantes de ELE.

Por último, la problemática con la duración de la encuesta se solucionó ofreciendo un descanso en mitad de la sesión cuando los informantes así lo deseaban para prevenir el factor de cansancio, sobre todo teniendo en cuenta que el orden de las grabaciones no es aleatorio.

La encuesta PRECAVES XXI se aplicó en esta tesis de la siguiente manera: en el caso de los filólogos, siempre cuando era posible, la entrevista se realizó de manera presencial con la investigadora y desde el ordenador personal del informante. Por razones prácticas, a aquellos informantes que residían en el momento de la recogida de datos en otro país, se les administró la encuesta por vía telemática y se les indicó que podían contactar en cualquier momento con la investigadora. Antes de acceder a la encuesta, se les pidió a los informantes que indicaran los siguientes datos: estancias en países hispanohablantes (indicando el lugar exacto, la duración y el tipo de viaje o su objetivo, por ejemplo, vacaciones en familia, viaje con amigos, intercambio lingüístico, curso de idioma, ciudad de residencia, estancia Erasmus...), y en caso de estudiantes universitarios, la carrera y el curso actual. En casos donde fue necesario se pidieron aclaraciones adicionales. En las encuestas presenciales, esta información fue recogida a través de soporte físico (una hoja en la que aparecía el código del encuestado y las preguntas correspondientes). En entrevistas telemáticas se recogió por correo electrónico.

Una vez obtenidos estos datos, la investigadora les ofreció a los informantes instrucciones básicas para la realización de la encuesta: se indicó que el objeto de estudio está relacionado con algunos aspectos del español, pero sin dar detalles; se les pidió a los estudiantes que rellenaran todos los campos, incluso si tuvieran que indicar que no saben responder; se les explicó que no existen respuestas correctas o incorrectas y que únicamente buscamos su opinión; se les pidió que no buscaran información adicional en internet y que en caso de cualquier duda contactaran con la investigadora y por último, les explicamos que si así lo deseaban, podían hacer un descanso y retomar la tarea más tarde. Una vez rellenada la encuesta, los informantes seleccionados para la fase cualitativa fueron entrevistados tan

pronto como fue posible. Es importante señalar que toda la comunicación con los informantes se hizo en español, y eso incluso cuando compartían la lengua materna de la investigadora.

En caso de estudiantes de SSBB, la recogida de datos se realizó de manera más estructurada, puesto que las condiciones lo permitían. La investigación en las secciones se realizó con la presencia de la investigadora y, generalmente, del profesor responsable de la asignatura de ese momento. Una vez establecido el contacto con la coordinación de la SSBB, se fijaron las fechas en las que se haría la visita presencial. La autora le pidió al centro que durante el día establecido se reservara un aula de informática u otra aula si el centro podía garantizar que todos los alumnos tuvieran ordenadores o tabletas (por cuestiones de resolución no es posible hacer la encuesta desde un teléfono móvil). Una vez conectados los equipos informáticos, la investigadora le trasladó al alumnado las instrucciones necesarias.

Debemos indicar que algunos de los informantes de SSBB eran menores de edad. En estos casos, se les solicitó a sus padres o tutores la firma del consentimiento informado para autorizar la participación del alumno en el estudio. Este consentimiento se tradujo al idioma oficial del país en cuestión, con excepción de República Checa, donde se administró el consentimiento en eslovaco, lengua de la autora (ambos países firmaron un acuerdo bilateral que exime de la necesidad de traducir documentos de/al eslovaco/checo). Durante el transcurso de la encuesta se intentó evitar cualquier interferencia externa (cambio de aula, ruidos, etc.) al igual que cualquier comunicación entre los participantes en la medida de lo posible (para evitar que influyeran entre sí) y siempre ofreciendo aclaraciones cuando los alumnos las pedían. Una vez terminada esta fase, la investigadora recogió la hoja con el código y comprobó que todos los datos se rellenaron correctamente. Una vez rellenada la encuesta, los informantes seleccionados para la fase cualitativa fueron entrevistados durante el mismo día o al día siguiente, y en todo caso fueron instruidos para no revelar información acerca de las preguntas o instrumentos empleados. Terminado todo el proceso de recolección de datos, en aquellos centros que lo deseaban, la autora impartió una breve charla a los alumnos que participaron en el proyecto acerca de las posibilidades de cursar estudios universitarios en España y sobre los aspectos culturales de este país o, en algunas ocasiones, sobre la variación geográfica del español.

En las encuestas telemáticas, el proceso adoptado fue el mismo. En caso del alumnado de SSBB se mantenía en todo momento contacto con el profesorado que supervisaba el transcurso de la investigación (el alumnado realizó las encuestas en casa, pero la comunicación fue siempre a través del profesorado o con la presencia de este en un grupo de mensajería con los alumnos).

La comunicación y realización de encuestas con los estudiantes universitarios fue siempre individual y, de nuevo, íntegramente en español.

4.5.1.2. El tratamiento de datos

Una vez finalizada la recogida de datos, estos fueron importados a un archivo de Microsoft Excel, depurados, organizados y codificados. Los polos positivos y negativos en la primera pregunta de la encuesta fueron alineados, se introdujeron datos sociodemográficos que no se podían recoger mediante PRECAVES XXI (por ejemplo, acerca de las estancias). Las respuestas a preguntas abiertas fueron unificadas (siempre guardando también la respuesta original) y codificadas de manera que se pudieran tratar de forma cuantitativa y cualitativa, según conveniencia. Al final, obtuvimos un archivo definitivo que recoge valoración de 2864 grabaciones.

Análisis de datos: encuestas

Es evidente que los datos ofrecidos por las encuestas se prestan a un análisis que será en mayor medida cuantitativo, a excepción de algunas de las preguntas abiertas que permiten ambos tipos de análisis (los datos cualitativos se pueden tipificar, codificar y cuantificar). Para facilitar el tratamiento cuantitativo de los datos, el archivo final fue importado al programa IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), un paquete estadístico especialmente diseñado para ciencias sociales ampliamente empleado en trabajos como el nuestro.

Para llevar a cabo el estudio estadístico escogimos, en primer lugar, las variables que vamos a analizar. Estas se dividen en dos grandes grupos: las que vienen determinadas y controladas por la encuesta y aquellas que vienen relacionadas con el informante. En el análisis, todas ellas se comparan con la variable dependiente correspondiente en cada caso.

Antes de proceder a la relación de las variables empleadas en nuestro estudio, cabe señalar que estas se pueden dividir en cuantitativas/métricas y cualitativas/catóricas, dependiendo de la perspectiva. Las variables catóricas o cualitativas suelen ser aquellas que no pueden medirse en cifras, es decir, no son cuantificables: por ejemplo, el sexo del informante (hombre, mujer, otros). Estas variables suelen codificarse y normalmente las denominaríamos como nominales o catóricas. Otro tipo de las variables cualitativas son las ordinales, en las que sí hay un orden (de más a menos o viceversa), pero que siguen sin ser cuantificables: por ejemplo, el nivel de instrucción (estudios primarios, secundarios o superiores). Las variables cuantitativas, por otro lado, sí son cuantificables y no se codifican, puesto que ya representan los valores en sí (por ejemplo, la edad exacta o la puntuación en un test) (Herrera Soler *et al.*, 2011).

Variables dependientes

En el análisis de la encuesta PRECAVES XXI contamos con variables dependientes (no controladas) de tres tipos:

- Las que tratamos como métricas: son las puntuaciones obtenidas en las escalas de diferencial semántico (preguntas 1, 4, 8, 11 y 12)
- Las que tratamos como ordinales: las respuestas a escalas graduadas (preguntas 5, 6 y 7)
- Las respuestas a preguntas abiertas (preliminar, 2, 3 y 9) y a la pregunta 10. Estas son posteriormente codificadas para facilitar su estudio cuantitativo, aunque también se guardan las contestaciones originales para aportar material cualitativo al análisis de la encuesta. La codificación concreta de estas variables se especificará en el capítulo de *Análisis*.

Variables independientes

Suelen dividirse en dos grupos: las manipuladas y las clasificatorias. Mientras que las primeras son las que manipula o controla el investigador, las segundas son ya preexistentes al estudio y solo se pueden tratar de forma retrospectiva (Herrera Soler, *et al.*, 2011: 26). En este estudio las dividimos de la siguiente manera:

- Variables manipuladas, es decir, las que ofrece la propia encuesta:
 - o Variedad geográfica (con 8 categorías, según lo explicado anteriormente: castellana, andaluza, canaria, mexicana o centroamericana, caribeña, andina, chilena y austral);
 - o Discurso de la grabación (espontáneo o leído);
 - o Voz de la grabación (hombre o mujer).
- Variables clasificatorias o las que dependen del informante:
 - o País en el que se cursó o se cursan los estudios secundarios (Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía);
 - o Colectivo (alumnado de SSBB, filólogos o retornados);
 - o Sexo del informante (hombre o mujer);
 - o Estancias en países hispanohablantes (sí/no);
 - o Estancia por cada variedad (es decir, haber realizado una estancia en la región correspondiente a la variedad en cuestión);
 - o Duración de la estancia (la clasificación se establecerá en el capítulo de *Análisis*).
 - o Curso de estudios de SSBB (último, penúltimo o anteriores, si los hubiera);
 - o País de estudios universitarios, carrera, curso y grado (en estudiantes filólogos).

Como se puede observar, algunas de las variables más comúnmente empleadas en estudios sociolingüísticos no están incluidas, por ejemplo, edad o lengua materna. Esto se debe a que son variables casi perfectamente colineadas con otras (por ejemplo, la edad con el colectivo y la lengua materna con el país).

Una vez especificadas y codificadas las variables dependientes e independientes y creado el corpus resultante, se procedió al análisis estadístico. En primer lugar, se formularon la hipótesis nula H_0 que establece que no hay relación significativa entre la variable dependiente e independiente en cuestión (es decir, los resultados se deben al azar), y la hipótesis alternativa H_1 que sí la establece. Ningún análisis estadístico es perfecto, por lo que debemos contar con dos tipos de error y paliarlos en la medida de lo posible: error tipo α (rechazar la hipótesis nula cuando esta es verdadera, es decir, los falsos positivos) y error tipo β (no rechazar la hipótesis nula cuando es falsa, es decir, los falsos negativos). Bajar la probabilidad de cualquiera de estos dos conduce automáticamente a elevar el otro, por lo que seguiremos

lo indicado por Cohen (1992), quien considera que el equilibrio se logra con error α de 5% y error β de 20%, por lo que nuestro intervalo de confianza para las pruebas estadísticas queda establecido en 95%, valores comúnmente aplicados en ciencias sociales. Como consecuencia, se establece el p valor 0,05 o menos para rechazar la H_0 , lo que quiere decir que hay una probabilidad de 95% de que los datos obtenidos no se deben al azar.

La relación de significación entre las variables se mide mediante diversos test estadísticos. En esta tesis aplicamos diferentes tipos de pruebas dependiendo del carácter de los datos. Cabe señalar que, partiendo del hecho de que el muestreo aplicado no es probabilístico, somos conscientes de que no podemos generalizar los datos a toda la población de alumnado de SSBB, sino únicamente analizar nuestra muestra. Aun así, consideramos que el análisis estadístico de datos es imprescindible, teniendo en cuenta el tamaño del corpus. Por último, además de aplicar las pruebas correspondientes para comprobar si hay relación significativa entre las variables dependientes (VD) e independientes (VI), aplicamos también las pruebas pertinentes para establecer el tamaño de efecto de esta relación. Esto se debe a que los test estadísticos pueden indicar que hay diferencia significativa entre las categorías cuando las diferencias reales son muy pequeñas a nivel práctico. A continuación, se detallan las principales pruebas empleadas en nuestro trabajo, dependiendo del tipo de variables estudiadas.

Dos variables categóricas

Cuando las dos variables (VD y VI) son categóricas (por ejemplo, considerar o no que hay variedades mejores que otras y pertenecer al grupo de filólogos o alumnos de SSBB), aplicamos las pruebas pertinentes para las tablas de contingencia. Se trata de unas tablas en las que se cruzan las dos variables estudiadas y se apunta, por casilla, la frecuencia o el porcentaje de casos que pertenecen simultáneamente a la categoría de las filas y la categoría de las columnas (Herrera Soler *et al.*, 2011: 173). El tamaño mínimo de estas tablas es de 2x2, aunque pueden ser más amplias y el número de columnas y filas no tiene que coincidir (e.g. 2x3, 3x3, 3x4...).

La prueba estadística más comúnmente aplicada para comprobar si hay relación significativa entre las variables en tablas de contingencia es la χ^2 de Pearson. Se trata de un test no paramétrico (los datos no tienen que seguir una distribución normal) que compara las

frecuencias reales observadas con las frecuencias esperadas para comparar si las variables se relacionan de manera significativa. Las pruebas de tamaño de efecto (o más comúnmente llamadas pruebas de asociación) empleadas con χ^2 de Pearson son, generalmente, el coeficiente de contingencia, el coeficiente Phi y V de Cramer (los primeros dos se emplean en tablas de 2x2). Sus valores pueden ser entre 0 y 1, indicando el primero un grado de asociación nulo y el último una asociación perfecta. En esta tesis doctoral aplicaremos siempre la V de Cramer, puesto que puede aplicarse a todos los tipos de tablas de contingencia. Para interpretar los valores aportados por la prueba V de Cramer seguimos la guía de IBM SPSS (<https://www.ibm.com/docs/es/cognos-analytics/11.1.0?topic=terms-cramers-v>) que establece los tamaños de efecto en débil (0 - 0,2), medio (0,2-0,6) y fuerte (0,6 - 1).

El principal problema de la aplicación de la prueba χ^2 de Pearson es que cuando hay celdas con frecuencia esperada inferior a 5 (el propio programa SPSS nos avisa), el test arroja resultados que no son fiables y no se puede aplicar. En estos casos, es preferible eliminar del análisis categorías con pocos datos o colapsarlas, siempre que sea posible. Si no lo es, la prueba adecuada en este caso es la exacta de Fisher.

Una variable categórica y una métrica

En nuestro corpus tratamos como variables métricas únicamente los valores obtenidos a partir de las escalas de 6 puntos. En este caso utilizamos las llamadas pruebas de comparación de medias, concretamente, la *t* de Student cuando la variable independiente es de dos grados y la prueba ANOVA de análisis de varianza cuando esta tiene dos o más grados (cuando la VI es de dos grados, es decir, se está comparando la media entre dos grupos, no hay diferencias en los resultados que arrojan ambas pruebas). Ambas son pruebas paramétricas, lo que significa que los datos deben cumplir una serie de requisitos: seguir una distribución normal y cumplir la homocedasticidad (es decir, igualdad de varianzas en ambos grupos). La distribución normal (es decir, aquella que se asemeja a una campana de Gauss) se puede comprobar antes de aplicar la *t* de Student o ANOVA mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov que compara la distribución real con una distribución normal (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 262). Cuando su resultado no es significativo, no se rechaza la H_0 que supone que hay diferencia significativa entre ambas distribuciones. De un modo muy parecido se puede comprobar la

igualdad de varianzas aplicando la prueba de Levene que en el paquete estadístico SPSS se calcula automáticamente con la *t* de Student.

Cuando los datos son paramétricos, podemos aplicar las pruebas mencionadas dependiendo del número de grupos cuya media comparamos. En ambos casos se analizan y comparan las varianzas y un resultado significativo quiere decir que existe diferencia significativa entre grupos. En caso de *t* de Student no se tiene que aplicar ninguna prueba *post-hoc*, pero en el caso de ANOVA sí, puesto que un resultado significativo tan solo quiere decir que se ha detectado diferencia significativa entre dos o más grupos cualesquiera, es decir, no nos indica dónde se encuentra esta diferencia. Para averiguarlo, aplicamos la prueba *post-hoc* de Bonferroni, estadístico que compara todos los pares de medias.

Ahora bien, cuando los datos no siguen una distribución normal, las pruebas que se deben aplicar son las no paramétricas. Esto suele ocurrir también cuando el tamaño muestral es pequeño o cuando los datos son de carácter ordinal (Herrer Soler *et al.*, 2011). En este caso, las pruebas más comúnmente utilizadas para la comparación de medias son Mann-Whitney como equivalente de *t* de Student y Kruskal-Wallis como equivalente de ANOVA.

Dos variables métricas

Para comparar el grado de asociación entre dos variables métricas se suelen emplear las pruebas de correlación y regresión (dependiendo del carácter de los datos), pero esto implica la presencia de dos variables numéricas. Puesto que todas las VI de nuestro estudio son categóricas, no se aplicarán estas pruebas.

4.5.2. LAS ENTREVISTAS CUALITATIVAS

El segundo método de recogida de datos es la realización de entrevistas en profundidad, semidirigidas y grabadas con algunos de los informantes que previamente participaron en la encuesta cuantitativa.

4.5.2.1. La entrevista semidirigida como método de recogida de datos

Como indican Mackey y Gass (2005: 173), las entrevistas son una herramienta muy común en estudios cualitativos y pueden dividirse en estructuradas (donde se les preguntan las mismas cuestiones a todos los participantes), semiestructuradas o semidirigidas (el investigador tiene

un guion de la entrevista, pero también tiene la libertad de desviarse ligeramente de este) y no estructuradas, que se parecen más bien a conversación natural y no incluyen ningún tipo de guion preestablecido. Según Mackey y Gass (2005: 173), estas entrevistas tienen la ventaja de poder recoger datos actitudinales que normalmente no serían observables. Por otro lado, podemos añadir que se trata de una herramienta idónea cuando el tema de investigación es complejo y los datos cuantitativos no explican en profundidad el tema analizado.

Por otro lado, la aplicación de entrevistas no está libre de dificultades. En primer lugar, es imprescindible minimizar la *paradoja del observador* de Labov (1984), según la que los informantes pueden modificar su discurso por el mero hecho de ser analizados por alguien a quien consideran autoridad. Además, Mackey y Gass (2005: 174) mencionan muy acertadamente que este instrumento requiere de práctica previa por parte del investigador, sobre todo cuando se trata de entrevistas no estructuradas. Por último, debemos mencionar que el factor individual en las entrevistas es muy importante, de manera que no todos los participantes se sienten cómodos con este método de recogida de datos y no todos los hablantes realmente desarrollan la conversación, sino que más bien se limitan a responder de manera muy escueta. En este caso, es el investigador quien tiene que intentar propiciar un ambiente relajado y favorecer que la conversación fluya, aunque siempre posicionándose por debajo del informante como si fuera su aprendiz, dándole el papel de protagonista al encuestado (Labov: 1984: 40).

Teniendo en cuenta las dificultades planteadas y que el análisis cualitativo no se había pilotado en Svetozarovová (2019, 2020), la autora realizó 10 pruebas piloto de la entrevista, lo que le permitió perfeccionar y ajustar el guion y ofrecerle el entrenamiento necesario para garantizar las mismas condiciones para todos los entrevistados.

Por último, debemos mencionar que el guion de la entrevista fue validado por tres expertos en lingüística.

4.5.2.2. La aplicación de la entrevista, la creación del corpus y su análisis

En nuestro estudio aplicamos la entrevista semiestructurada siguiendo las pautas descritas en el apartado anterior y aplicando estos pasos:

1. Antes de la entrevista se le explicó al participante que tendría que contestar a algunas preguntas relacionadas con su experiencia con el español, que serían preguntas fáciles de contestar, que no se trata de un test de nivel y que la entrevista será grabada.
2. Antes de proceder a la grabación, se le entregó a cada participante la hoja con el consentimiento informado que tenía que firmar antes de empezar. En caso de informantes menores de edad, la autorización para participar en la entrevista grabada ya estaba incluida en el consentimiento general. En cualquier caso, al inicio de la entrevista se le pidió a cada informante la autorización para la grabación.
3. Una vez firmado el consentimiento, se procedió a la grabación. Esta se realizó de manera individual y procurando que fuese en un lugar tranquilo sin distracciones.
4. En la primera fase de la entrevista se le pidió al informante que se presentara. Después se siguió el guion que se encuentra en el Anexo 2 y cuyo orden se ajustó a cada informante en concreto, asegurándose de que se contestara a todas las preguntas. En todo momento se dejó al informante que aportara tanta información como considerara necesaria, reduciendo la intervención de la investigadora al mínimo. Únicamente cuando el entrevistado se sentía muy incómodo, la entrevistadora intervenía con algunas de sus experiencias o anécdotas para rebajar la formalidad del acto, asegurándose en todo momento de no ofrecer ninguna información que pudiera influir en la respuesta del entrevistado.
5. Aproximadamente a mitad de la entrevista se le mostró al informante una presentación en PowerPoint que contenía imágenes de objetos cotidianos (coche, autobús, persona conduciendo, teléfono móvil, camarero, camiseta, cacahuetes y ordenador) y se le pidió que contestara rápidamente y sin pensar demasiado cómo denomina estos objetos. Esta pregunta fue incluida con el objetivo de establecer a qué modelo geográfico se asemejan los informantes en el uso del léxico. Las imágenes se encuentran en el Anexo 4.
6. Más adelante se le entregó al informante un mapa impreso en el que se le pidió que indicara dónde en el mundo se habla el español como lengua oficial o dónde tiene una gran importancia. El empleo de mapas se hizo con dos objetivos: por un lado, para aportar un soporte que facilitara la comunicación con el informante en preguntas posteriores y, por el otro, para establecer el grado de conocimiento geográfico que los informantes tienen acerca de los países hispanohablantes. En el empleo de mapas nos

inspiramos en la metodología aplicada en Preston (1999) y Long y Preston (2002). En las entrevistas realizadas de forma telemática, estas se hicieron mediante la plataforma Google Meet, que tiene la posibilidad de compartir una pizarra virtual con el interlocutor. En esta ya se encontraba el mismo mapa con el que se trabajaba en entrevistas presenciales, y mediante el empleo de la herramienta del bolígrafo, el informante iba señalando las zonas hispanohablantes. El mapa empleado se encuentra en el Anexo 3.

7. Una vez finalizada esta parte, se le pidió al informante que indicara si existen diferencias entre el español hablado en las zonas señaladas, empleando el mapa como soporte. Posteriormente, este tenía que indicar dónde se habla el español más bonito/feo, más correcto/incorrecto y más fácil/difícil de entender. Debemos señalar que el contenido de esta parte fue inspirado por el proyecto LIAS (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014), que pregunta tanto por cuestiones afectivas como cognoscitivas de las actitudes de manera directa.
8. Todas las entrevistas se realizaron en español, siendo la entrevistadora la autora de esta tesis.
9. Una vez terminada la entrevista, se le agradeció al informante y se le facilitó de nuevo el contacto de la entrevistadora en caso de que tuviera dudas o quisiera solicitar los resultados de la investigación.

Posteriormente, todas las entrevistas fueron transliteradas empleando el programa Gladia, revisadas y analizadas de forma cualitativa, empleando diagramas y mapas mentales y ofreciendo los extractos de las entrevistas como ejemplos. Aunque la decisión inicial fue analizar estos resultados mediante el programa NVivo, esto no fue posible por cuestiones informáticas. Teniendo en cuenta que el dominio del español de los entrevistados raramente superaba el intermedio y que, además, debemos tener en cuenta el posible nerviosismo que este tipo de acto puede provocar al menos en fases iniciales, las entrevistas contenían gran cantidad de imprecisiones léxicas, gramaticales y sintácticas, causando que el programa no reconociera todos los temas correctamente. Por ello, se optó por un análisis manual en Excel.

En cuanto a los mapas, estos fueron tratados tanto de manera cuantitativa como cualitativa. En primer lugar, dividimos los mapas en aquellos donde la señalización de zonas hispanohablantes correspondía más bien a regiones generales, y aquellos en los que se

indicaron mayoritariamente los países exactos. Los resultados fueron cuantificados, dividiendo las respuestas exactas en tres categorías: cuando el informante señala en el mapa un país y lo nombra correctamente, cuando tan solo es capaz de nombrarlo, y cuando solo puede ubicarlo, pero no denominarlo. Los resultados de este análisis se presentaron de manera gráfica mediante los intervalos de frecuencias absolutas con las que se señaló cada región.

Por último, debemos tener en cuenta que la información geográfica aportada por los participantes no tiene que ser correcta o no tiene que responder necesariamente a zonas que realmente presentan cierta importancia del español. Por ello, estas cuestiones fueron tratadas de manera cualitativa mediante el comentario y cuantificación en frecuencias absolutas.

Para finalizar, debemos recordar que se trata de un estudio metodológicamente complejo y que incluye tres colectivos diferenciados, tres métodos de recogida de datos y seis países diferentes en los que se llevó a cabo la investigación. Es por ello que las cuestiones específicas correspondientes al método de análisis se comentarán en los apartados correspondientes y posteriormente se llevará a cabo la triangulación de datos obtenidos.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Dedicaremos el presente capítulo al análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo realizado en las SSBB de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía, intentando responder a las iniciales preguntas de investigación.

Puesto que cada tipo de datos merece un análisis diferente, dividiremos este capítulo en tres grandes secciones: análisis cuantitativo, análisis cualitativo y análisis de mapas. En primer lugar, describiremos el corpus correspondiente a cada tipo de análisis, posteriormente presentaremos los resultados y finalmente resumiremos las observaciones más importantes en el capítulo de *Discusión*, donde llevaremos a cabo un análisis contrastivo.

5.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

En este subcapítulo presentamos los resultados correspondientes al cuestionario del proyecto PRECAVES XXI. Por su carácter, los datos serán tratados de manera cuantitativa mediante el programa IBM SPSS 20, aunque ocasionalmente introduciremos un breve análisis cualitativo para aquellos datos que lo requieran.

Puesto que trabajamos con una gran cantidad de datos, creemos conveniente introducir una *Discusión* final de resultados con la correspondiente triangulación de datos. Esta decisión se fundamenta también en el hecho de que diferentes tipos de análisis que llevaremos a cabo presentan patrones parecidos, por lo que el análisis contrastivo con los resultados obtenidos en publicaciones parecidas será más informativo si se hace en conjunto. Es por ello que en las

páginas que siguen aparecerán alusiones a otros trabajos solamente cuando sea imprescindible aportar datos específicos para una correcta interpretación de datos.

El conjunto de datos resultante con el que trabajaremos se compone de 2864 grabaciones analizadas, repartidas entre los tres grupos de informantes (Tabla 10). Recordemos que cada informante evalúa 16 grabaciones, pero no tiene la obligación de proporcionar una respuesta a cada pregunta, de manera que contamos con valores perdidos.

Tabla 10. Muestra del análisis cuantitativo.

Colectivo	N informantes	N grabaciones analizadas
SSBB	120	1908
Filólogos	50	799
Retornados	10	157
Total	180	2864

En los siguientes apartados describiremos los resultados del análisis de las distintas secciones de la encuesta del proyecto PRECAVES XXI, siguiendo este orden: identificación de las variedades a partir de muestras auditivas, grado de identificación con la variedad escuchada, prestigio de las variedades del español, valoración directa de las variedades, valoración indirecta a través de la persona que habla y, finalmente, valoración indirecta a través del país o la región correspondiente y su cultura.

5.1.1. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIEDADES A PARTIR DE MUESTRAS AUDITIVAS

En la primera parte analizaremos en qué grado identifican los informantes las distintas variedades geográficas del español. Debemos recordar que cada informante escuchó 16 grabaciones pertenecientes a las 8 grandes áreas dialectales, y que la pregunta que nos ocupa (*¿De qué país o región cree que es la persona que habla?*) es de tipo abierto, es decir, los informantes no cuentan con una lista de opciones ni ningún tipo de soporte (mapas, regiones, etc.). Por ello, las respuestas pueden ser muy variadas, de modo que las agrupamos en varias categorías:

- Acierto exacto: son aquellos casos en los que el informante acierta la región dialectal concreta (por ejemplo, cuando el estímulo auditivo corresponde a la variedad andaluza y el encuestado responde *Sevilla, Granada, Andalucía, Andalucía occidental, Andalucía oriental*, etc.).

- Acierto genérico: todos aquellos casos en los que no es posible distinguir un área dialectal concreta (por ejemplo, España, Latinoamérica, América del Sur, este de España, etc.).
- Error: casos en los que se puede identificar claramente que la región que indica el informante no se corresponde con la de la grabación (p.ej. *Canarias*, cuando la variedad escuchada es distinta a la canaria, pero también *España*, cuando la variedad escuchada no es española).
- Otros: en esta categoría incluimos respuestas de países extranjeros, respuestas de tipo sociolingüístico (ej.: *se habla bien en grandes ciudades*) o respuestas que incluyen más de una variedad (ej.: *Canarias o Caribe*).
- No sabe / no contesta.

La categorización de las respuestas conlleva una serie de decisiones que deben tomarse. Así, en este trabajo incluimos las regiones de Murcia y Extremadura dentro de la modalidad andaluza y los países Costa Rica y Panamá dentro de la caribeña (siguiendo las observaciones de Moreno Fernández, 2019). Del mismo modo, tenemos en cuenta que varias regiones o países pueden adscribirse a más de una variedad. Este es el caso de, por ejemplo, Colombia, la mayoría de los países centroamericanos, Venezuela o México, de modo que en teoría no podemos saber a cuál de las dos macrovariedades presentes en el país se refiere el informante. Ocurre lo mismo con denominaciones genéricas como “el sur de España”, “Centroamérica” o “norte de América Latina”. En estos casos tomamos la decisión de aplicar la teoría de prototipos descrita en el *Marco teórico*, de modo que la respuesta fue etiquetada siempre con la variedad que más espacio geográfico ocupa en cada país/región: México, Guatemala, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Centroamérica y Norte de América Latina fueron etiquetados como variedad mexicana/centroamericana; Colombia como variedad andina; Venezuela, Costa Rica y Panamá como variedad caribeña y sur de España como variedad andaluza. Por último, teniendo en cuenta el hecho de que español no es la lengua materna de nuestros informantes, en aquellos casos en los que la respuesta contenía dos zonas dialectales (ej.: *Canarias o Caribe*), esta fue etiquetada como acierto exacto cuando una de las zonas era correcta.

En total, contamos con 2864 respuestas, repartidas entre los tres colectivos y las cinco categorías de acierto establecidas anteriormente (Tabla 11 y Gráfico 2).

Tabla 11. Grado de acierto general.

	SSBB		Filólogos		Retornados	
	N	%	N	%	N	%
Acierto	287	15,0%	231	28,9%	58	36,9%
Genérico	259	13,6%	110	13,8%	15	9,6%
Error	1222	64,0%	402	50,3%	79	50,3%
NS/NC	129	6,8%	54	6,8%	5	3,2%
Otros	11	0,6%	2	0,3%	0	0,0%
Total	1908	100,0%	799	100,0%	157	100,0%
Total muestra	2864					

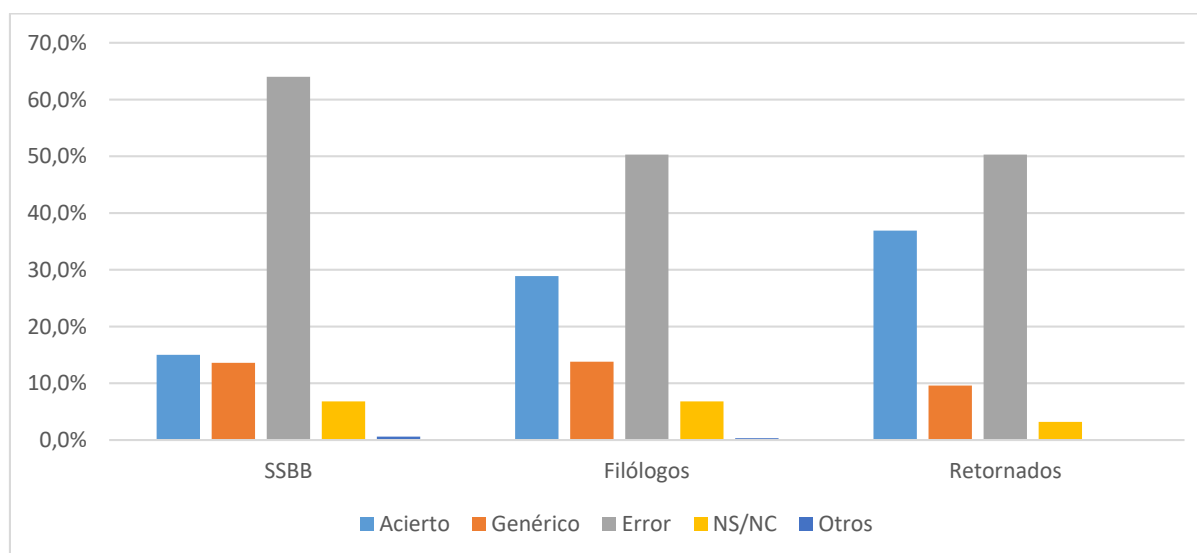


Gráfico 2. Grado de acierto general.

Como se puede apreciar, el grado de acierto exacto es muy bajo, especialmente en los estudiantes de SSBB. Estos resultados son, además, estadísticamente significativos, con $p < 0,001$ (obtenido a través de la prueba χ^2 de Pearson) y con V de Cramer de 0,135, de modo que se trata de una asociación débil. En todo caso, las diferencias parecen evidentes y confirman la hipótesis planteada inicialmente: a mayor contacto con la lengua y mayor conocimiento de esta, mayor grado de acierto, lo que se traduce en un mayor grado de identificación en emigrantes retornados y un grado de acierto muy bajo en estudiantes de SSBB.

Entre las respuestas destacan algunos datos interesantes. Por un lado, podemos afirmar que la identificación se hace con cierto criterio lingüístico, lo que se refleja en las respuestas (1) o (2), ambas acertadas.

- (1) En Argentina tienen ese acento... por ejemplo *muchacho* dicen *mushasho*. [Informante 13353, SSBB]
- (2) Islas Canarias, por el uso de la palabra *guagua/wawa*. Sin esto pensaría en Lima, Perú. [Informante 6389, FIL]

Por otro lado, muchas de las respuestas reflejan también incertidumbre a la hora de responder, como en (3) y (4), a veces hasta el punto de dudar del origen hispanohablante del locutor (5).

- (3) De América Latina, pero concretamente no sé, quizás México. [Informante 4440, FIL]
- (4) De España, pero no puedo señalar la región. [Informante 15612, FIL]
- (5) Me parece que habla como una persona de la que el español no es su idioma materno. [Informante 15061, SSBB]

Por último, cabe mencionar también algunas de las respuestas que no aluden a ninguna información regional, sino más bien sociolingüística. Es el caso de, por ejemplo, (6) y (7), ambas grabaciones de variedad andaluza –y que refuerzan la idea del carácter rural de esta modalidad que veremos más adelante– o la respuesta (8), correspondiente al español caribeño.

- (6) No es de las zonas urbanas. [Informante 15012, SSBB]
- (7) Rural o de pequeña ciudad. [Informante 13380, SSBB]
- (8) Alguna gran ciudad. [Informante 13353, SSBB]

Una vez vistos los datos generales, nos interesa saber de qué factores depende el grado de identificación de las distintas variedades. Dadas las grandes diferencias entre los tres colectivos, en este apartado analizaremos sus resultados por separado.

5.1.1.1. Identificación general de las variedades

Alumnado de Secciones Bilingües

En primer lugar, nos interesa saber cuál es el grado de acierto de cada una de las 8 modalidades y si existen diferencias estadísticamente significativas entre ellas. Los resultados se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12. Identificación de las variedades. Colectivo de SSBB.

	Acierto		Genérico		Error		NS/NC		Otros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	114	47,5%	66	27,5%	48	20,0%	10	4,2%	2	0,8%	240	100,0%
Andaluza	22	14,0%	59	25,0%	129	54,7%	14	5,9%	1	0,4%	236	100,0%
Canaria	5	2,1%	54	22,9%	151	64,0%	25	10,6%	1	0,4%	236	100,0%
Mexicana¹⁶	23	9,6%	18	7,5%	177	74,1%	19	7,9%	2	0,8%	239	100,0%
Caribeña	7	2,9%	14	5,9%	207	86,6%	9	3,8%	2	0,8%	239	100,0%
Andina	13	5,4%	16	6,7%	189	79,1%	19	7,9%	2	0,8%	239	100,0%
Chilena	5	2,1%	13	5,4%	200	83,3%	22	9,2%	0	0,0%	240	100,0%
Austral	87	36,4%	19	7,9%	121	50,6%	11	4,6%	1	0,4%	239	100,0%

En la tabla 12 observamos que las modalidades más acertadas son la castellana y la austral; la andaluza y la mexicana/centroamericana cuentan con un porcentaje muy bajo, pero que todavía ronda el 10 % de todos los casos; y las restantes variedades apenas se identifican, con un porcentaje de error muy alto (Gráfico 3). Además, las diferencias entre variedades son estadísticamente significativas ($p < 0,001$ obtenido a través de la prueba χ^2 de Pearson; V de Cramer = 0,323, lo cual indica un grado de asociación medio). Por otro lado, es obvio que las respuestas genéricas de España frente a las de Latinoamérica son mucho más numerosas, pero también lo es que la variedad canaria es percibida dentro del complejo dialectal español, a pesar de su relativo parecido con otras variedades, como la caribeña (Moreno Fernández, 2019: 64-65).

¹⁶ En las tablas y los gráficos, la etiqueta “mexicana” corresponde siempre a la variedad mexicana/centroamericana, aunque por motivos de espacio se reduce la etiqueta a la primera.

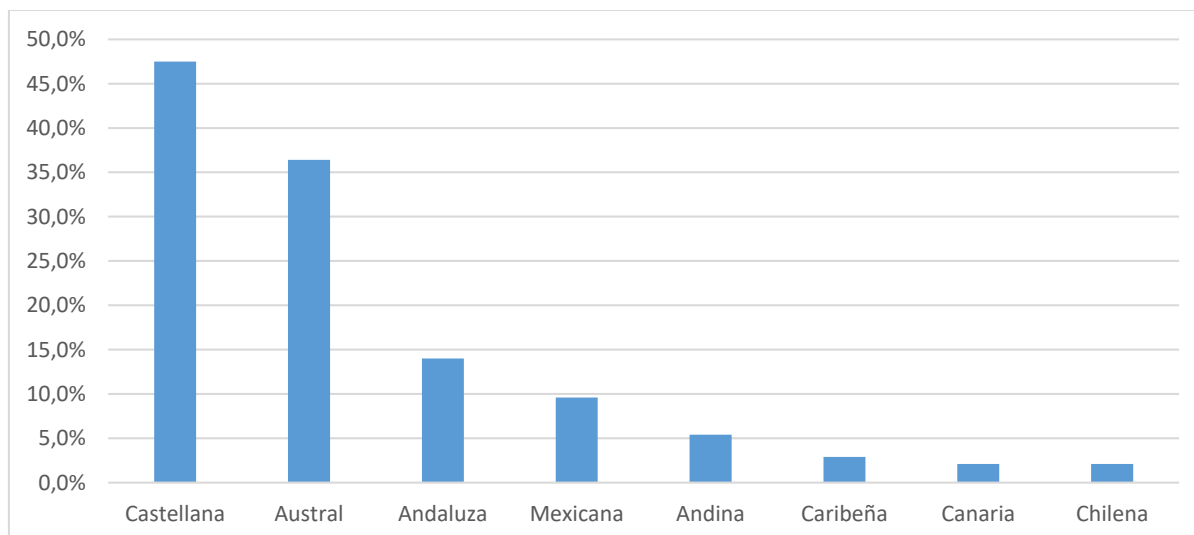


Gráfico 3. Identificación exacta de las variedades. Colectivo de SSBB.

Hay que recordar que los informantes que evalúan estas variedades son extranjeros, adolescentes (en la etapa de educación secundaria), y cuyo dominio del idioma oscila entre B1-C1. Si nos basamos en el MCER (2020: 292), en *Descriptorios adicionales. Control fonológico: reconocimiento de sonidos* se indica lo siguiente para el nivel C1: “reconoce las características de las diferentes variedades regionales y sociolingüísticas en la pronunciación [...]”; mientras que para el nivel B2 y B1 no se exige esta competencia. Así, a nivel de B2, el alumnado “reconoce palabras comunes pronunciadas con el acento propio de una variedad regional diferente a aquella/s con la/s que está familiarizado/a” y a nivel B1 un estudiante “reconoce cuándo su dificultad de comprensión se debe a la pronunciación propia de una variedad regional” (MCER, 2020: 292). De este modo, contar con un mínimo grado de identificación correcta de variedades en SSBB ya de por sí demuestra cierta capacidad de identificación de rasgos dialectales, lo cual está por encima del nivel de muchos de los informantes encuestados (por otro lado, debemos recordar que las SSBB ofrecen un contexto de aprendizaje diferente al de los cursos privados, de manera que el contacto que tienen los alumnos con las diferencias dialectales puede ser mayor del esperado). En consecuencia, esperaríamos un aumento de identificación en el colectivo de filólogos (puesto que es esperable que tengan también un mayor nivel de español), lo cual es demostrado por nuestros datos (Tabla 13).

En conclusión, los porcentajes que se presentan en la Tabla 12 y Gráfico 3 reflejan la realidad del conocimiento dialectal de los estudiantes de SSBB y no deberían entenderse como un fracaso, sino todo lo contrario. Es más, en gran medida coinciden con el grado de la presencia

de las distintas modalidades dialectales en los manuales de español analizados por Criado Torres y Svetozarovová (2024), de modo que se demuestra la influencia de los materiales didácticos en el conocimiento dialectal del alumnado.

Estudiantes de filología

En el apartado anterior ya hemos establecido que el grado de identificación dialectal en los estudiantes de filología es más alto que en el alumnado de SSBB, lo que se demuestra en la Tabla 13. Esta subida en cantidad de aciertos se aplica a todas las variedades. Los porcentajes de error siguen siendo altos, pero esta vez marcadamente más reducidos en casos de modalidades como castellana o austral. Las diferencias en la identificación de las variedades son, igual que en el caso anterior, estadísticamente significativas ($p < 0,001$ obtenido a través de la prueba χ^2 de Pearson; V de Cramer = 0,339, es decir, grado de asociación medio).

Llama la atención también el hecho de que el español austral sea reconocido en el 80 % de los casos, más del doble del colectivo anterior, mientras que el grado de identificación del español centro-norteño es incluso ligeramente más bajo. Una de las posibles explicaciones es que los estudiantes de filología identifican las variedades haciendo uso de su formación lingüística, de modo que el español austral les resulta muy fácil de reconocer por el yeísmo rehilado. El español septentrional, por otro lado, podría contar con porcentajes muy altos en el alumnado de SSBB porque lo utilizarían como comodín, es decir, contestarían por defecto alguna región perteneciente al centro-norte de España, porque son las zonas con las que más familiarizados están. Esto aumentaría los casos de acierto exacto, pero no reflejaría un conocimiento real de dicha variedad.

Llama la atención también el bajo acierto genérico de la modalidad canaria, que para este colectivo no parece ser tan representativa del complejo dialectal de España.

Tabla 13. Identificación de las variedades. Colectivo de filólogos.

	Acierto		Genérico		Error		NS/NC		Otros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	44	44,0%	34	34,0%	16	16,0%	6	6,0%	0	0,0%	100	100,0%
Andaluza	22	22,0%	23	23,0%	44	44,0%	10	10,0%	1	1,0%	100	100,0%
Canaria	12	12,0%	15	15,0%	63	63,0%	9	9,0%	1	1,0%	100	100,0%
Mexicana	29	29,0%	6	6,0%	56	56,0%	9	9,0%	0	0,0%	100	100,0%
Caribeña	12	12,0%	9	9,0%	74	74,0%	5	5,0%	0	0,0%	100	100,0%
Andina	23	23,0%	13	13,0%	57	57,0%	7	7,0%	0	0,0%	100	100,0%
Chilena	9	9,1%	6	6,1%	77	77,8%	7	7,1%	0	0,0%	99	100,0%
Austral	80	80,0%	4	4,0%	15	15,0%	1	1,0%	0	0,0%	100	100,0%

En todo caso, y aunque los porcentajes varíen, en ambos colectivos las modalidades menos acertadas son las mismas: canaria, caribeña y chilena, lo que vuelve a demostrar su desconocimiento entre los informantes. Los datos se pueden observar en el Gráfico 4.

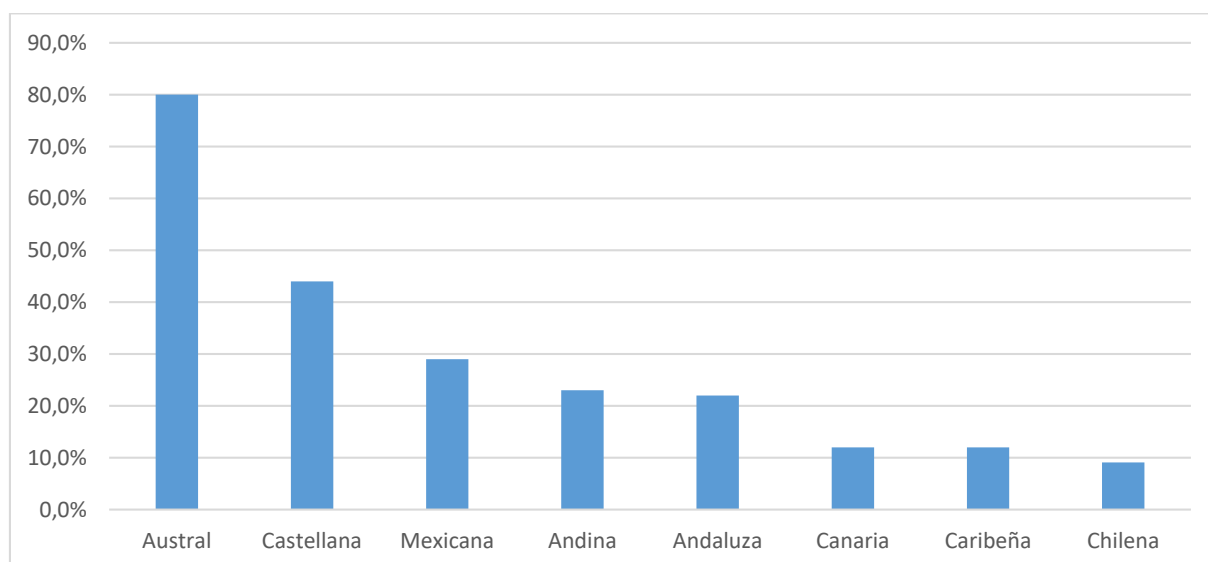


Gráfico 4. Identificación exacta de las variedades. Colectivo de filólogos.

Colectivo de inmigrantes retornados

Por último, debemos comparar estos resultados con los de los inmigrantes retornados, colectivo cuyos miembros son, en su mayoría, bilingües, nacidos en España y que, por consiguiente, han tenido un grado de contacto mucho mayor con el idioma. Por otro lado, este ha sido muy diferente al de los aprendices de ELE. En la mayoría de los casos se trata de hijos de inmigrantes rumanos en España que pasaron la mayor parte de su vida viviendo dentro de una comunidad hispanohablante, generalmente perteneciente al centro o norte de la Península, por lo que podemos esperar que su conciencia sociolingüística sea más parecida

a la de un hablante nativo que de un aprendiente de ELE. Los datos obtenidos se reflejan en la Tabla 14.

En todo caso, a la hora de interpretar los datos debemos tener en cuenta el número reducido de informantes en este colectivo, hecho por el que resulta imposible calcular el grado de significación de la variable “variedad de la grabación” si se quieren tener en cuenta al menos los aciertos exactos, genéricos y errores. De todos modos, las diferencias entre porcentajes son muy pronunciadas.

Tabla 14. Identificación de las variedades. Inmigrantes retornados.

	Acierto		Genérico		Error		NS/NC		Otros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	12	60,0%	7	35,0%	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	20	100,0%
Andaluza	8	40,0%	6	30,0%	6	30,0%	0	0,0%	0	0,0%	20	100,0%
Canaria	0	0,0%	1	5,6%	16	88,9%	1	5,6%	0	0,0%	18	100,0%
Mexicana	10	52,6%	0	0,0%	8	42,1%	1	5,3%	0	0,0%	19	100,0%
Caribeña	5	25,0%	1	5,0%	14	70,0%	0	0,0%	0	0,0%	20	100,0%
Andina	6	30,0%	0	0,0%	13	65,0%	1	5,0%	0	0,0%	20	100,0%
Chilena	1	5,0%	0	0,0%	18	90,0%	1	5,0%	0	0,0%	20	100,0%
Austral	16	80,0%	0	0,0%	4	20,0%	0	0,0%	0	0,0%	20	100,0%

En primer lugar, saltan a la vista los porcentajes de identificación exacta del español castellano, andaluz, mexicano/centroamericano y caribeño, mucho más altos que en colectivos anteriores. Al contrario, sorprende el hecho de que la modalidad canaria no haya sido acertada ni en un solo caso. De hecho, en aciertos genéricos, su porcentaje disminuye aún más que en el caso de filólogos, de manera que podemos confirmar que no se trata de una variedad que se perciba como perteneciente al complejo dialectal de España.

Por otro lado, el colectivo de los inmigrantes retornados es mucho más decidido a la hora de etiquetar las muestras de habla, lo que se refleja en escasos o nulos porcentajes de aciertos genéricos (excepto castellano y andaluz), de ausencia de etiqueta o de respuestas distintas a las dialectales.

En todo caso, el porcentaje de las modalidades menos reconocidas sigue siendo el mismo que en los colectivos anteriores (Gráfico 5).

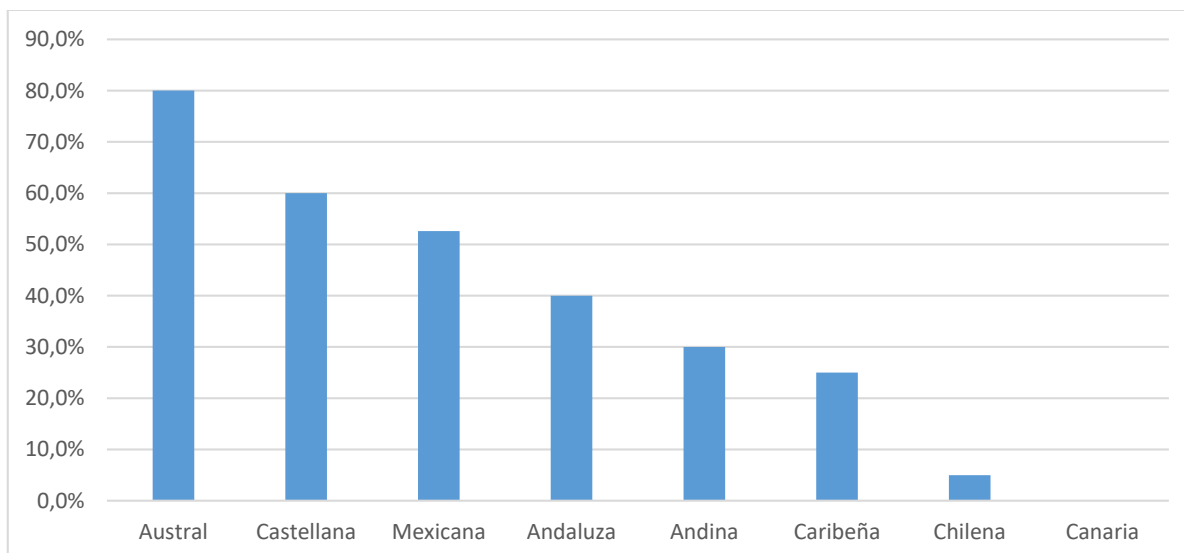


Gráfico 5. Identificación exacta de las variedades. Inmigrantes retornados.

En resumen, podemos decir que los datos parecen implicar que cuanto mayor contacto con el español tienen los hablantes, más fácilmente identificarán sus variedades dialectales a partir de grabaciones de voz. Ahora bien, no se trata de una proporción directa, como hemos podido comprobar en algunas variedades como la canaria. Parece ser, por tanto, que son dos los factores más importantes: contacto con hablantes y conocimiento filológico del idioma.

5.1.1.2. Factores que influyen en la identificación de las variedades

Una vez establecidos los porcentajes generales, nos interesa saber ahora de qué depende el grado en el que se reconocen las distintas modalidades. Puesto que ya hemos establecido que existen diferencias significativas entre colectivos, los trataremos, de nuevo, por separado.

Las variables que se han tenido en cuenta para el estudio del grado de reconocimiento son el discurso de la grabación (espontáneo o leído), la voz del hablante (femenina o masculina), si el informante conoce a hablantes de la zona indicada (sí o no), el sexo del encuestado (hombre o mujer), el país de la SSBB (Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa o Rumanía; en caso de los filólogos el país de la SSBB en la que estudiaron), el curso en el que se encuentra el encuestado en caso del alumnado de SSBB (último, penúltimo, o anteriores al penúltimo) y el nivel de estudios en caso de filólogos (grado o máster).

Con respecto a la variable “estancia”, aunque esta originalmente iba a ser analizada, los datos obtenidos nos llevaron a tomar la decisión contraria. Esto se debe a que, por un lado, un porcentaje muy alto de los informantes ha hecho alguna vez una estancia corta dentro de la

zona septentrional de España (en torno a una semana, generalmente por vacaciones), de modo que es prácticamente una constante. Por otro lado, las estancias medias, largas o muy largas son muy escasas y no permiten un estudio global, sino únicamente individualizado y cualitativo.

En nuestro trabajo, la estancia corta corresponde a aquellas que son inferiores a un mes (generalmente correspondientes a vacaciones, viajes turísticos y programas cortos de intercambio) y la media/larga tiene una duración de un mes o más. Se trata de una categoría muy amplia, donde se contabilizan los intercambios de Erasmus y parecidos (con una duración general de 3-6 meses, hasta un año), pero también casos en los que el informante vive en un país hispanohablante, ya sea por estudios o por cuestiones familiares, y que pueden oscilar entre 1 hasta 14 años en algunos casos de hijos de inmigrantes retornados. Son, sin embargo, muy escasas, lo que nos llevó a la decisión de colapsar todas las estancias superiores a un mes dentro de una misma categoría. Por último, debemos mencionar que no hay ni un solo caso de estancia dentro de la región austral; por tanto, esta no se recoge en la Tabla 15. Del mismo modo, no se recogen categorías donde el recuento total de casos es 0 (por ejemplo, no hay ni un caso de estancia media/larga en la zona andina o chilena). En la Tabla 15 se muestran las frecuencias absolutas (correspondientes a los informantes).

Tabla 15. Estancia por región, duración y colectivo. Frecuencias absolutas.

Región	Duración	Colectivo			
		SSBB (N)	Filólogos (N)	Retornados (N)	Total (N)
España central y septentrional	Corta	56	27	0	83
	Media/larga	10	16	9	35
	No contesta	2	1	0	3
	Sin estancia	52	6	1	59
	Total	120	50	10	180
Andalucía, Extremadura o Murcia	Corta	46	12	1	59
	Media/larga	2	17	2	21
	No contesta	2	1	0	3
	Sin estancia	70	20	7	97
	Total	120	50	10	180
Islas Canarias	Corta	6	7	0	13
	Media/larga	0	1	0	1
	No contesta	0	1	0	1
	Sin estancia	114	41	10	165
	Total	120	50	10	180
México y Centroamérica	Corta	3	2	1	6
	Media/larga	0	1	0	1
	Sin estancia	117	47	9	173
	Total	120	50	10	180
Caribe, Costa Rica y Panamá	Corta	1	1	1	3
	Media/larga	1	0	0	1
	Sin estancia	118	49	9	176
	Total	120	50	10	180
Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú	Media	0	2	0	2
	Sin estancia	120	48	10	178
	Total	120	50	10	180
Chile	Media	0	1	0	1
	Sin estancia	120	49	10	179
	Total	120	50	10	180

En todo caso, con el objetivo de establecer si haber hecho una estancia dentro de una variedad específica o no tiene influencia en el grado de identificación de esta, se recalculó la variable “estancia” de modo categórico, colapsando todas las duraciones y la categoría “no contesta” dentro de un mismo grupo, creando así dos variantes: sí o no. El resultado no fue significativo en ningún colectivo y para ninguna variedad (obtenido siempre a través de la prueba χ^2 de Pearson). Sospechamos, por tanto, que la estancia corta, mayoritaria, no facilita la identificación de una variedad, puesto que no es suficiente para percibir rasgos dialectales específicos y, de hecho, tampoco garantiza la necesidad de comunicarse en español con hablantes nativos, especialmente si se trata de viajes por ocio. Por otro lado, las estancias medias y largas son, generalmente, muy puntuales, de modo que, si influyen, esto solo se

puede demostrar mediante el análisis cualitativo, de manera que las trataremos en el apartado correspondiente a este tipo de análisis.

En las Tablas 16 y 17 se muestra el resumen de las variables para el colectivo de SSBB y filólogos (respectivamente), su resultado de p valor obtenido a través de la prueba χ^2 de Pearson y el grado de asociación, calculado mediante la V de Cramer. Hay que comentar que no se tuvieron en cuenta las respuestas pertenecientes a “otros” (excepto en la variable “discurso” en el colectivo de SSBB; la decisión se fundamenta en que las respuestas en esta categoría son siempre muy bajas y generan casillas con frecuencia inferior a la esperada), y que el número de informantes retornados es tan bajo que no podemos llevar a cabo el análisis estadístico habitual, por lo que comentaremos sus resultados cuando sea pertinente.

Tabla 16. Resumen de variables significativas y no significativas en la identificación de variedades.
Colectivo de SSBB.

Variable	p valor	V de Cramer	Resultado
Discurso	0,002	0,087	Significativa, asociación muy débil
Voz	0,833	-	No es significativa
Conoce personas	0,000	0,141	Significativa, asociación débil
Sexo	0,000	0,130	Significativa, asociación débil
País	0,000	0,168	Significativa, asociación débil
Curso SSBB	0,019	0,063	Significativa, asociación muy débil

Tabla 17. Resumen de variables significativas y no significativas en la identificación de variedades.
Colectivo de filólogos.

Variable	P valor	V de Cramer	Conclusión
Discurso	0,000	0,173	Significativa, asociación débil
Voz	0,141	-	No significativa
Conoce personas	0,000	0,273	Significativa, asociación media
Sexo	0,693	-	No significativa
Nivel de estudios	0,146	-	No significativa
País Informante	0,409	-	No significativa

En cuanto a la variable “discurso de grabación”, esta resultó significativa tanto en SSBB como en filólogos, siendo su interpretación idéntica: el discurso espontáneo favorece el acierto exacto, mientras que en el leído hay más casos de acierto genérico y error (Tablas 18 y 19). Estos resultados son lógicos si tenemos en cuenta que el discurso leído, por sus características,

es más cercano a la escritura y, en consecuencia, tiende a la convergencia con el estándar y al debilitamiento de rasgos dialectales.

Tabla 18. Grado de acierto según el tipo de discurso. Colectivo de SSBB.

	Discurso espontáneo		Discurso leído	
	N	%	N	%
Acierto exacto	172	18,0%	115	12,0%
Acierto genérico	119	12,5%	140	14,7%
Error	590	61,9%	632	66,2%
NS/NC	64	6,7%	65	6,8%
Otros	8	0,8%	3	0,3%
Total	953	100,0%	955	100,0%

Tabla 19. Grado de acierto según el tipo de discurso. Colectivo de filólogos.

	Discurso espontáneo		Discurso leído	
	N	%	N	%
Acierto exacto	144	36,3%	87	21,8%
Acierto genérico	45	11,3%	65	16,2%
Error	189	47,6%	213	53,2%
NS/NC	19	4,8%	35	8,8%
Total	397	100,0%	400	100,0%

Ahora bien, se ha comprobado la significación estadística de esta variable para cada variedad por separado y los resultados indican que solamente en las variedades castellana y rioplatense los datos son significativos ($p= 0,023$ y $p=0,013$ respectivamente, obtenidos a través de χ^2 de Pearson). Esto nos lleva a pensar en dos posibles escenarios: por un lado, que los datos de acierto exacto en las demás modalidades son demasiado bajos para representar un peso significativo, porque se ha comprobado que las frecuencias absolutas de identificación exacta son más altas en todas las modalidades en el discurso espontáneo. Por el otro, que las demás modalidades (es decir, sin la castellana y la austral, las dos más conocidas por el alumnado) no se aciertan por criterio lingüístico, sino por otros factores. De hecho, ni siquiera en el conjunto de todas ellas el valor es significativo, aunque, una vez más, la frecuencia absoluta de casos de acierto exacto es mayor en el discurso espontáneo.

En el grupo de filólogos, los resultados cambian. Esta vez, son precisamente el español andaluz y el austral, junto con el mexicano/centroamericano, caribeño y chileno los que no presentan diferencias significativas según el discurso, mientras que el andaluz sí ($p=0,031$ mediante χ^2

de Pearson), al igual que el canario y andino ($p=0,003$ y $p=0,006$ respectivamente, obtenidos a través de la prueba exacta de Fisher), de modo que parece ser que hay variedades que se reconocen o no se reconocen sin importar la presencia de rasgos dialectales (sospechamos que por su conocimiento/desconocimiento), mientras que en otras, la presencia de estos rasgos sí ayuda en la identificación. Eso sí, al igual que en caso anterior, todos los resultados apuntan hacia un mayor éxito en la identificación en el discurso libre.

Por último, en el colectivo de los inmigrantes retornados, la variable “discurso” y “voz” no resultó significativa (por ser un grupo tan reducido, se aplicó también la prueba exacta de Fisher).

La siguiente variable estudiada que fue significativa es el hecho de conocer personas o no de las regiones correspondientes a la variedad escuchada en la grabación. Esta se mostró como una variable especialmente importante, ya que es significativa en los tres grupos (de hecho, es la única con peso estadístico en el colectivo de los retornados).

En la Tabla 20 se muestran los resultados correspondientes al colectivo de SSBB y que demuestran que el hecho de conocer hablantes nativos facilita el acierto, tanto exacto como genérico. De hecho, el porcentaje de ausencia de respuesta es mucho más alto cuando el informante no tiene contacto con nativos. Al comprobar esta variable para cada variedad en concreto, los resultados que se obtienen son muy dispares, lo que se podría deber a que el número de casos cuando el informante sí conoce personas de la variedad es muy bajo.

Tabla 20. Grado de acierto según el contacto con hablantes nativos. Colectivo de SSBB.

	Sí conoce personas		No conoce personas	
	N	%	N	%
Acierto exacto	64	17,0%	223	14,7%
Acierto genérico	71	18,8%	188	12,4%
Error	240	63,7%	982	64,6%
NS/NC	2	0,5%	127	8,4%
Total	377	100,0%	1520	100,0%

En el caso del colectivo de filólogos, los resultados son diferentes (Tabla 21). No parece haber mucha diferencia en acierto exacto, pero sí en el genérico, donde parece ser que el hecho de tener contacto con hablantes nativos favorece la identificación genérica de la variedad. Esto

podría ser porque los filólogos perciben el “aire de familia” de las grandes variedades precisamente gracias a este contacto. De hecho, al comprobar estos resultados por variedad, este patrón se sigue solamente en las españolas. Parece ser que por un lado se percibe que el hablante de la grabación no es de América Latina, pero por el otro, y quizás porque entrarían en conflicto la teoría de ejemplar (según la que reconocerían la variedad de la grabación porque se parece a hablantes que conocen) con la del prototipo (en este caso la identificarían por el conjunto de rasgos prototípicos) (Moreno Fernández, 2001), dudan a la hora de decidirse por una de las tres modalidades.

Tabla 21. Grado de acierto según el contacto con hablantes nativos. Colectivo de filólogos.

	Sí conoce personas		No conoce personas	
	N	%	N	%
Acierto exacto	92	30,6%	139	28,0%
Acierto genérico	67	22,3%	43	8,7%
Error	142	47,2%	260	52,4%
NS/NC	0	0,0%	54	10,9%
Total	301	100,0%	496	100,0%

Por último, y como comentábamos, la variable del contacto con hablantes nativos es la única significativa en el colectivo de los inmigrantes retornados. Puesto que el número de casos sin respuesta es muy reducido, estos se eliminan del análisis. Los resultados que se muestran en la Tabla 22 se corresponden con lo esperado: el contacto con hablantes nativos favorece el acierto (el p valor de la prueba de χ^2 de Pearson y de la prueba exacta de Fisher es, en ambos casos, próximo a 0).

Tabla 22. Grado de acierto según el contacto con hablantes nativos. Colectivo de retornados.

	Sí conoce personas		No conoce personas	
	N	%	N	%
Acierto exacto	25	47,2%	33	33,3%
Acierto genérico	11	20,8%	4	4,0%
Error	17	32,1%	62	62,6%
Total	53	100,0%	99	100,0%

En resumen, podemos decir que el hecho de tener contacto con hablantes nativos es muy importante a la hora de identificar la variedad a partir de la grabación, puesto que favorece el acierto exacto y, en cierto modo, también el genérico. Este resultado es, además, muy parecido en los tres colectivos, de modo que no depende del nivel o tipo de conocimiento del idioma.

La siguiente variable que analizamos es la correspondiente al sexo del informante. Aquí debemos advertir que la proporción entre hombres y mujeres es muy desigual, como ya se advirtió en *Metodología*. En la Tabla 23 se recoge la proporción entre los participantes masculinos y femeninos en las SSBB por país.

Tabla 23. Informantes hombres y mujeres por país. Colectivo de SSBB.

País	Hombres	Mujeres
Bulgaria	4	16
Eslovaquia	4	16
Hungría	9	11
Polonia	3	17
República Checa	6	14
Rumanía	3	17
Total	29	91

Teniendo en cuenta estas proporciones desiguales, el grupo de estudiantes de SSBB es el único en el que la variable sexo es significativa (Tabla 24), siendo los hombres más decididos a la hora de responder (sus porcentajes de error y acierto exacto son más altos), mientras que las mujeres responden con más cautela (suben sus porcentajes de acierto genérico y ausencia de respuestas).

Tabla 24. Grado de acierto según el sexo del informante. Colectivo de SSBB.

	Hombre		Mujer	
	N	%	N	%
Acierto exacto	79	17,2%	208	14,5%
Acierto genérico	55	12,0%	204	14,2%
Error	319	69,5%	903	62,8%
NS/NC	6	1,3%	123	8,6%
Total	459	100,0%	1438	100,0%

Otra de las variables que analizamos fue el país del informante. De nuevo, esta resultó significativa solamente en el grupo de SSBB (Tabla 25), aunque con un grado de asociación muy débil (p valor de la prueba χ^2 de Pearson es cercano a 0, V de Cramer es 0,168). En el caso de inmigrantes retornados, 9 de ellos provienen de Rumanía y uno de Polonia, de modo que esta variable no se puede estudiar. Para los filólogos no resultó significativa y, además, debemos tener en cuenta que los estudiantes no siempre continúan en sus estudios universitarios en el mismo país en el que terminaron la SSBB.

Tabla 25. Grado de acierto según el país del informante. Colectivo de SSBB.

	Acierto exacto		Acierto genérico		Error		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bulgaria	44	13,9%	60	19,0%	164	51,9%	48	15,2%	316	100,0%
Eslovaquia	50	15,8%	15	4,7%	242	76,6%	9	2,8%	316	100,0%
Hungría	62	19,4%	27	8,5%	229	71,8%	1	0,3%	319	100,0%
Polonia	41	12,9%	52	16,4%	188	59,3%	36	11,4%	317	100,0%
Rep. Checa	35	11,1%	74	23,6%	186	59,2%	19	6,1%	314	100,0%
Rumanía	55	17,5%	31	9,8%	213	67,6%	16	5,1%	315	100,0%

Del análisis de los datos se desprende que los estudiantes de Hungría y Rumanía son los que mayores porcentajes de acierto exacto presentan, pero, por otro lado, junto con los eslovacos, son también los que más yerran. Lo contrario ocurre con República Checa, Polonia o Bulgaria, donde hay una clara preferencia por respuestas genéricas frente a otros países. Estos datos resultan curiosos, puesto que según las guías de la asignatura *Lengua y literatura españolas* de República Checa (Fernández Sánchez, 2007), Eslovaquia (Peláez Navarrete y Pérez Amores, 2016) y Polonia (Ministerio de España, 2011), se espera que los alumnos tengan conocimiento acerca de la variación geográfica y, sin embargo, son los que peores resultados han obtenido. Por otro lado, no contamos con esta información en los restantes tres países, de modo que no podemos establecer si los objetivos de aprendizaje relacionados con la variación dialectal se trabajan en mayor detalle o con otro tipo de metodología en Rumanía, Bulgaria o Hungría, países con grado de identificación más altos.

Los resultados podrían explicarse también por el nivel de dominio esperado, basándonos en MCER (2020). De esta manera, podemos suponer que los estudiantes de últimos cursos, en teoría, deberían obtener mejores resultados que los de penúltimos cursos, o incluso cursos anteriores. De hecho, esta variable se mostró significativa, aunque con un grado de asociación muy bajo, con $p=0,019$ de χ^2 de Pearson y con V de Cramer 0,063 (Tabla 26). De hecho, y contrariamente a lo esperado, los estudiantes de últimos cursos no son los que mayor acierto presentan. Es precisamente el conjunto de los más jóvenes el que con mayor éxito identifica las variedades.

Tabla 26. Grado de acierto según el curso. Colectivo de SSBB.

	Acierto exacto		Acierto genérico		Error		NS/NC		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Último	66	16,6%	35	8,8%	261	65,7%	35	8,8%	397	100,0%
Penúltimo	199	14,5%	206	15,0%	878	63,9%	90	6,6%	1373	100,0%
Anteriores	22	17,3%	18	14,2%	83	65,4%	4	3,1%	127	100,0%

Esto no solo está en conflicto con lo presentado en MCER (2020) y con los resultados de la variable “colectivo”, sino que, además, no ayuda a explicar la variable “país”. De hecho, no encontramos ninguna relación entre esta variable y la composición del alumnado por curso y por país (Tabla 27), ni tampoco con la del sexo del informante, ya que la mayoría de los hombres se encuentra en Hungría y República Checa, países con resultados muy dispares.

Tabla 27. Composición de la muestra por país y curso (frecuencias absolutas). Colectivo de SSBB.

País	Último curso	Penúltimo curso	Inferiores
Bulgaria	0	20	0
Eslovaquia	10	10	0
Hungría	0	20	0
Polonia	12	7	1
República Checa	2	17	1
Rumanía	1	13	6
Total	25	87	8

Además, tampoco pudimos establecer relación entre los resultados de identificación de modalidades por país y el tipo de lengua materna del alumnado, ya que los mayores aciertos los presentan dos países cuyas lenguas son tipológicamente muy diferentes y, además, son las lenguas con mayor y menor distancia con respecto al español.

En resumen, podemos concluir que ninguno de los factores estudiados puede explicar los resultados de la variable “país del informante”. Al contrario, podemos asumir que intervienen aquí factores de carácter individual, cultural o curricular de cada sección e incluso curso concreto, de modo que los encuestados húngaros, eslovacos y rumanos prefieren arriesgarse, lo que conduce a más error e identificación exacta, mientras que sus compañeros búlgaros, polacos y checos prefieren responder de manera más genérica.

Por último, debemos comentar que los factores influyentes en el grado de acierto de las variedades pueden interactuar unos con otros (por ejemplo, sexo del informante y voz del

hablante, como se estudia en Svetozarovová y Manjón, en prensa), sin embargo, este análisis no es posible en una muestra tan diversificada como la de este estudio. Sin lugar a dudas, en futuros trabajos se debería contemplar la posibilidad de aumentar el número de informantes, de modo que sea posible llevar a cabo este tipo de análisis.

5.1.1.3. Análisis de errores e imaginarios

Como ya se ha comentado anteriormente, el grado de error es, en general, muy alto. Sin embargo, eso no quiere decir que las respuestas erróneas deban desecharse. Al contrario, su análisis puede desvelar datos de gran interés y permitir descubrir asociaciones entre las variedades. Por otro lado, y teniendo en cuenta la libertad que tienen los encuestados a la hora de identificar las variedades, queremos saber cuáles son las ciudades o regiones más prototípicas para cada variedad. Por último, debemos estudiar también cuáles son los rasgos lingüísticos más destacados que mencionan los encuestados cuando se les pide que indiquen el aspecto de la pronunciación mejor y peor valorado (aunque hay que recordar que este análisis solo puede entenderse como una aproximación: el hecho de no destacar un rasgo como positivo o negativo no quiere decir que no se haya percibido). La combinación de estas tres categorías nos permitiría construir un imaginario que cada uno de los colectivos posee en relación con las distintas modalidades del español.

Colectivo del alumnado de SSBB

Los estudiantes de SSBB son los que presentan porcentajes más bajos de acierto exacto, como es de esperar. Ahora bien, el hecho de no acertar las grandes áreas dialectales no tiene por qué reflejar la ausencia de criterio lingüístico o geográfico, porque podría darse el caso de que las categorizaciones pertinentes para estos informantes sean distintas a las que proponen los expertos en dialectología, o que identifiquen más bien los superdialectos en conjunto (concretamente, español de España frente al de América, o variedades innovadoras frente a conservadoras). Para saber si esto es así, debemos analizar las asociaciones que se dan entre la variedad escuchada y la respondida, especialmente en casos de error. Estas respuestas pueden analizarse de dos maneras: desde la perspectiva de la respuesta (donde el 100 % representa el total de respuestas pertenecientes a cada variedad), lo que se muestra en la Tabla 28, o desde la perspectiva del estímulo auditivo (donde el 100 % corresponde al total de

grabaciones escuchadas de la misma variedad), Tabla 29. En ambos casos, los datos son los mismos, aunque cambia la perspectiva de análisis.

Tabla 28. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la respuesta. Colectivo de SSBB.

Variedad escuchada	Respuesta															
	Castellana		Andaluza		Canaria		Mexicana		Caribeña		Andina		Chilena		Austral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	114	21,4	22	9,0	0	0,0	3	2,9	2	4,7	6	7,5	0	0,0	1	0,7
Andaluza	75	14,1	33	13,5	1	4,3	13	12,7	5	11,6	9	11,2	2	8,7	7	5,2
Canaria	61	11,5	36	14,7	4	17,4	7	6,9	6	14,0	11	13,8	6	26,1	6	4,4
Mexicana	61	11,5	23	9,4	4	17,4	21	20,6	8	18,6	11	13,8	2	8,7	5	3,7
Caribeña	54	10,2	40	16,3	3	13,0	16	15,7	6	14,0	17	21,2	4	17,4	9	6,7
Andina	68	12,8	25	10,2	5	21,7	19	18,6	3	7,0	12	15,0	2	8,7	6	4,4
Chilena	56	10,5	42	17,1	3	13,0	13	12,7	9	20,9	8	10,0	5	21,7	14	10,4
Austral	43	8,1	24	9,8	3	13,0	10	9,8	4	9,3	6	7,5	2	8,7	87	64,4
Total	532	100	245	100	23	100	102	100	43	100	80	100	23	100	135	100

Tabla 29. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la variedad escuchada. Colectivo de SSBB.

Respuesta	Variedad escuchada															
	Castellana		Andaluza		Canaria		Mexicana		Caribeña		Andina		Chilena		Austral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	114	77,0	75	51,7	61	44,5	61	45,2	54	36,2	68	48,6	56	37,3	43	24,0
Andaluza	22	14,9	33	22,8	36	26,3	23	17,0	40	26,8	25	17,9	42	28,0	24	13,4
Canaria	0	0,0	1	0,7	4	2,9	4	3,0	3	2,0	5	3,6	3	2,0	3	1,7
Mexicana	3	2,0	13	9,0	7	5,1	21	15,6	16	10,7	19	13,6	13	8,7	10	5,6
Caribeña	2	1,4	5	3,4	6	4,4	8	5,9	6	4,0	3	2,1	9	6,0	4	2,2
Andina	6	4,1	9	6,2	11	8,0	11	8,1	17	11,4	12	8,6	8	5,3	6	3,4
Chilena	0	0,0	2	1,4	6	4,4	2	1,5	4	2,7	2	1,4	5	3,3	2	1,1
Austral	1	0,7	7	4,8	6	4,4	5	3,7	9	6,0	6	4,3	14	9,3	87	48,6
Total	148	100	145	100	137	100	135	100	149	100	140	100	150	100	179	100

En primer lugar, hay que tener en cuenta que, si las variedades realmente se identificaran, tendría que haber el mayor porcentaje siempre en el cruce grabación-respuesta de la misma variedad. Esto es así únicamente en las variedades castellana, mexicana/centroamericana y austral, de modo que parece ser que son las únicas que los informantes realmente saben identificar. Ahora bien, los porcentajes en los que estas se confunden con las demás

modalidades deben ser bajos, puesto que de lo contrario no se puede decir que haya realmente certeza a la hora de identificarlas, sino que dentro de todos los casos en los que se emplea esta etiqueta, algunos son los correctos, ya que algún conocimiento lingüístico sí está presente. La variedad austral es la única en la que ocurre así, de modo que es la única que los estudiantes de SSBB saben identificar con cierto grado de certeza. Podemos argumentar que eso es así gracias al rasgo del yeísmo rehilado (y concretamente en la variante sorda), muy característico del español rioplatense, y poco presente de manera sistemática en el habla general culta de las restantes modalidades dialectales. Parece aplicarse aquí, entonces, la teoría del rasgo (Moreno Fernández, 2001). Nos interesa saber, sin embargo, qué es lo que ocurre en el resto de las variedades.

Si nos fijamos en las veces que se responde cada una de ellas, la castellana es con diferencia la más frecuente, seguida de la andaluza. Además, los porcentajes en las que estas se adscriben equivocadamente a otras modalidades son relativamente altos y no presentan muchas diferencias. En el caso del español septentrional, el único dato que se sale de este esquema es el correspondiente a grabaciones rioplatenses, lo cual es lógico, sabiendo que el alumnado no presenta dificultades a la hora de identificarlo y, en todo caso, saben que no es una modalidad de España. La etiqueta andaluza es algo más compleja: los porcentajes en los que se adscribe equivocadamente a otra variedad son más bajos cuando la que se escucha es la modalidad castellana, mexicana/centroamericana, andina y austral. Sabiendo a qué se debe el porcentaje de esta última, parece ser que los informantes identifican el carácter innovador del andaluz, que no se corresponde con el conservadurismo mexicano/centroamericano, andino o castellano.

Con respecto a la modalidad canaria, esta presenta muy pocas etiquetas, es decir, el alumnado no se atreve a responderla. Ocurre algo muy similar con la chilena. Además, los porcentajes de error en ambas son altísimos, lo cual parece indicar su desconocimiento. El español canario se confunde generalmente con el castellano y andaluz (aunque ya hemos explicado a qué se debe), pero también con el andino, dato difícil de explicar, ya que ni pertenece al mismo superdialecto, ni son variedades geográficamente próximas. El español chileno también se confunde con las modalidades peninsulares, pero los porcentajes de respuesta son también destacables cuando la grabación es canaria o caribeña. Por otro lado, cuando los informantes escuchan el español chileno, presentan porcentajes relativamente altos cuando lo etiquetan

equivocadamente como mexicano/centroamericano o austral. En este último caso se podría argumentar con la cercanía geográfica entre ambas regiones, pero en todo caso, parece ser que las modalidades chilena y canaria son grandes incógnitas para los informantes. Esto no es sorprendente si volvemos a recordar la presencia extremadamente baja de ambas en los manuales de ELE (Criado Torres y Svetozarovová, 2024).

La variedad caribeña presenta algunos datos curiosos. Por un lado, cuando es la variedad escuchada, además de confundirse con castellana y andaluza (por defecto), lo hace también con mexicana/centroamericana y andina. De hecho, estas respuestas son aún más frecuentes que la propia “caribeña”. Cuando el español de Caribe constituye la respuesta o etiqueta, es así cuando lo que se escucha es el español chileno o mexicano/centroamericano. Estos datos son difíciles de explicar, aunque parece ser que, en todo caso, el alumnado sí identifica que pertenece al superdialecto hispanoamericano.

Cuando los informantes responden “andina”, generalmente es así cuando lo que escuchan es el español caribeño, mexicano/centroamericano, canario o andino. Al contrario, cuando representa el *input* auditivo, suele etiquetarse erróneamente como castellana, andaluza o mexicana/centroamericana. Eliminando todas las explicaciones ya hechas anteriormente, la confusión general se establecería con las variedades de México o Centroamérica, Caribe, y Canarias. El caso de la primera es el más sencillo: tanto el español mexicano/centroamericano como el andino son variedades conservadoras latinoamericanas, de modo que es lógico confundirlas. En el caso del Caribe, se podría argumentar que algunas zonas centroamericanas, mexicanas y andinas sí pertenecen al español caribeño (generalmente la costa de dichos países), y como ya se ha comentado antes, existe mucha cercanía lingüística entre el español caribeño y canario. Ahora bien, se trata de meras suposiciones que tendrían que comprobarse con una metodología más específica.

Por último, el español mexicano/centroamericano parece seguir un claro patrón de confusión con el andino, y eso tanto en las etiquetas como en las grabaciones.

El análisis de errores en el colectivo de SSBB es muy complejo. Por ello, presentamos los datos más relevantes (frecuencia absoluta mínima de 18 casos) en la Figura 23, que representa el mapa mental de errores (se han eliminado los aciertos). La Figura 23 fue elaborada mediante el programa Gephi (disponible en <https://gephi.org/>), software de acceso abierto empleado

para la visualización de redes mediante grafos. Los nodos en la Figura 23 representan las variedades y los arcos (flechas) el número de asociaciones equivocadas. La direccionalidad va desde la variedad escuchada hacia la respuesta (por ejemplo, de las audiciones de la variedad andina, hubo 68 casos en las que esta se etiquetó erróneamente como castellana). La Figura 23 muestra de una manera gráfica muy clara que la variedad castellana representa el comodín: se responde prácticamente por defecto. Ocurre algo muy parecido con la andaluza, aunque en menor medida. En el caso de ambas, pertenecen a la zona peninsular, lo más representativo del mundo hispanohablante para nuestros informantes. Además, se percibe también la confusión de la variedad andina por mexicana/centroamericana.

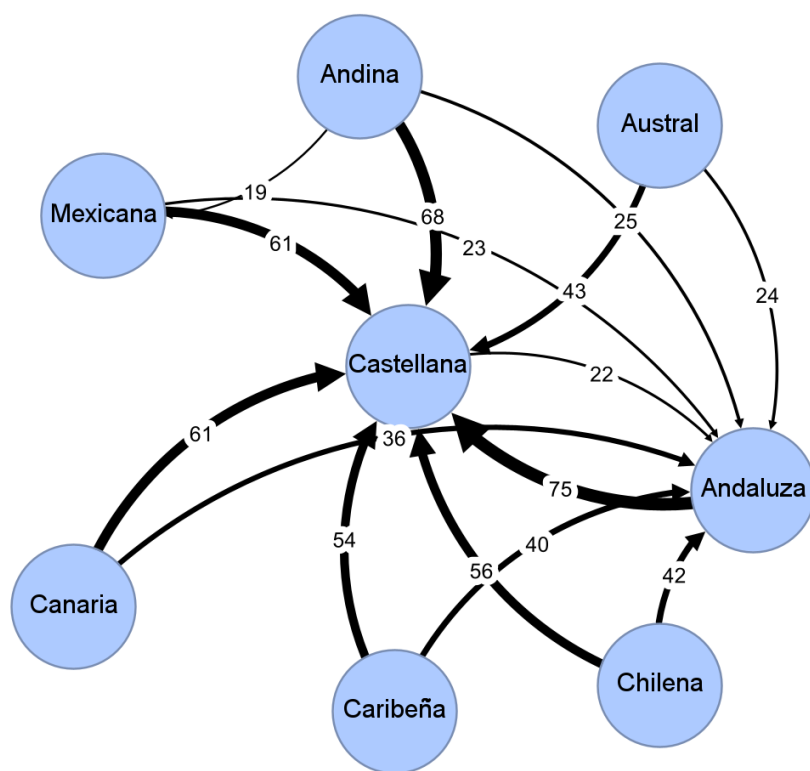


Figura 23. Mapa mental de errores. Colectivo de SSBB.

Una vez analizados los errores, nos interesa saber qué imagen tienen los informantes de cada variedad, cuál es la zona más prototípica con la que la etiquetan y cuáles son los rasgos lingüísticos que suelen destacar.

En este apartado, se estudiarán las respuestas correspondientes a la variedad independientemente de si esta ha sido acertada o no. Esto se debe a que las etiquetas ofrecidas por los informantes responden a su prototipo mental de dicha región y no dependen del grado de acierto. Por otro lado, el análisis de rasgos lingüísticos destacados se hará por

variedad de la grabación, de nuevo, sin importar si esta ha sido acertada o no, ya que el informante puede percibir los rasgos lingüísticos independientemente de saber identificar la procedencia del hablante.

Por último, debemos mencionar que los datos correspondientes a las regiones más prototípicas fueron escogidos de la siguiente manera: se tuvieron en cuenta solo aquellas respuestas en las que sí se destaca alguna zona concreta de la región hispanohablante (es decir, no se incluyen los genéricos, los países extranjeros, las observaciones sociolingüísticas, etc.). En caso de que se hubieran mencionado dos o más zonas, se apunta cada una de ellas, de modo que la suma total que presentaremos en las tablas puede ser superior al recuento de los aciertos exactos.

Variedad castellana

La zona más representativa de esta modalidad es, sin lugar a dudas, Madrid, la capital de España. Por otro lado, aparecen entre las regiones más mencionadas Valencia, Barcelona y Galicia, tres zonas bilingües. Esto está en conflicto con la hipótesis planteada inicialmente, de modo que no son las más representativas las zonas que tradicionalmente se han empleado como modelos del español “puro”, al menos en ELE (Salamanca, Valladolid, Castilla...). De hecho, Madrid, Valencia y Barcelona son unas de las zonas más turísticas de la región centro-norteña, por lo que parece ser que las etiquetas reflejan más bien esta realidad. Por otro lado, Moreno Fernández (2019: 121-122) indica que el peso demográfico de las zonas correspondientes al castellano catalán es el más elevado de todas las regiones castellanas, seguida de la región correspondiente al castellano manchego, donde se inserta Madrid. Siendo Madrid la capital (por lo que se percibiría también como prototipo), las altas frecuencias de mención de Valencia y Barcelona podrían ser un reflejo del propio peso demográfico de dichas regiones. Los resultados se muestran en la Tabla 30.

Tabla 30. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de SSBB.

Región	N	Región	N	Región	N
Madrid	158	País Vasco	17	León	3
Valencia	62	Asturias	15	Toledo	3
Barcelona	38	Navarra	15	Salamanca	2
Galicia	30	Cantabria	10	Santiago de Compostela	2
Castilla y León	29	Castilla	10	Alcorcón	1
Cataluña	29	Islas Baleares	6	Girona	1
Norte de España	28	La Rioja	5	Mallorca	1
Aragón	23	Zaragoza	5	Santander	1
Castilla La Mancha	22	Alicante	3	Burgos	1
Centro de España	18	Bilbao	3		

La Figura 24¹⁷ representa una simplificación de los resultados de la Tabla 30, manteniendo las proporciones: a mayor tamaño de letra, mayor frecuencia de respuestas.



Figura 24. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de SSBB.

Antes de proceder con el análisis de rasgos mencionados, debemos asentar las bases de este. En primer lugar, las características mencionadas, especialmente por el alumnado de SSBB, no se reproducen de manera exacta, ya que en muy pocas ocasiones se emplea la terminología fonética y en muchos casos la lectura se dificulta por la interlengua empleada. Para facilitarla, las características fueron normalizadas y etiquetadas con términos lingüísticos que

¹⁷ Todas las nubes de palabras en este trabajo fueron elaboradas a través de <https://www.nubedepalabras.es/>.

representan lo indicado por los informantes. Además, en algunos casos se indican las grafías entrecomilladas, mientras que en otras ocasiones se indican los fonemas. Recurrimos a las primeras siempre cuando no es posible establecer qué fonema se está describiendo (por ejemplo, la vibrante simple o múltiple) o para conservar lo máximo posible la respuesta de los encuestados (ej.: la distinción de las sibilantes). Por lo contrario, cuando sí puede identificarse un fonema concreto, el rasgo mencionado se expresa en términos fonéticos (ej.: la aspiración de la /x/, en lugar de “j” y “g + i, e”). Por último, debemos recordar que no toda la información proporcionada por los encuestados tiene que ser cierta y reflejar los rasgos comúnmente asociados a la variedad en cuestión, o incluso reflejar los que realmente se perciben en la grabación. De hecho, llevamos a cabo una escucha detallada de todas las grabaciones del proyecto para establecer en casos dudosos si lo que describe el informante podría pertenecer al discurso escuchado o confundirse con otro rasgo afín, y en varias ocasiones no se pueden establecer estas asociaciones. Cuando es así, se indica en el texto.

Entre los rasgos destacados y valorados positivamente de la variedad castellana en el colectivo de SSBB aparece la pronunciación distinguidora de /s/ y /θ/, el mantenimiento de -/s/, la pronunciación apicoalveolar de /s/ (el informante lo describe como pronunciación de “sh” en lugar de “s”) o el yeísmo. En algunos casos, las respuestas son algo más indeterminadas: a algunos informantes les agrada la pronunciación de “s”, “g” o “r”, pero no mencionan el tipo de pronunciación concreta a la que se refieren. En uno de los casos se indica el seseo, que no es propio de la variedad castellana y que no se percibe en ninguna de las grabaciones del estudio. Entre los aspectos lingüísticos que no han sido positivamente valorados encontramos la pronunciación de la /x/ demasiado suave, una pronunciación muy marcada de la /s/, la no distinción entre “b” y “v”, y la pronunciación dura de “r”.

Variedad andaluza

En el caso del español andaluz, la zona más representativa es, sin lugar a dudas, la Comunidad de Andalucía, aunque también lo son la de Extremadura y Murcia o, en conjunto, el sur de España. Entre las ciudades destacadas aparecen las capitales de las provincias sureñas. Los resultados se pueden observar en la Tabla 31 y en la Figura 25.

Tabla 31. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andaluza. Colectivo de SSBB.

Región	N	Región	N	Región	N
Andalucía	98	Granada	10	Monesterio	2
Extremadura	39	Málaga	10	Cáceres	1
Sur de España	37	Córdoba	7	Badajoz	1
Murcia	23	Cádiz	2	Huelva	1
Sevilla	13	Jaén	2	Mérida	1



Figura 25. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andaluza. Colectivo de SSBB.

En cuanto a los rasgos destacados como positivos, aparecen la aspiración de la *-s/* implosiva y, en general, el debilitamiento de consonantes implosivas, la pronunciación de la */d/*, */tʃ/*, */r/*, */s/* y “*c*”, aunque sin especificar (podemos suponer que se trata de la desafricación de */tʃ/*, el debilitamiento de la *-d/-* intervocálica y seseo). Ahora bien, la elisión de la *-s/* implosiva y la pérdida de consonantes finales en general fue mencionada muchas más veces como un aspecto negativo. Contrariamente al español castellano, el andaluz fue descrito como más confuso, pero también más variado.

Variedad canaria

El español canario se etiqueta casi en la totalidad de los casos como “Islas Canarias” (21), aunque contamos también con 2 casos de “Gran Canaria”. Cabe preguntarse si esta última etiqueta responde realmente a la isla de Gran Canaria (que, como recoge Moreno Fernández, 2019: 195, es la segunda zona más poblada de Canarias), o si es resultado de confusión con el nombre del Archipiélago.

Los rasgos más destacados como positivos fueron la aspiración o elisión de la *-s/* implosiva y consonantes finales en general, la pronunciación de la */x/* (referida como suave, de modo que creemos que se trata de la aspiración), la elisión de la *-d/-* intervocálica y la realización de */s/*,

/r/, /l/ y /tʃ/, aunque sin especificar. En especial, es interesante la mención de la /tʃ/, puesto que su pronunciación en las Islas es más prolongada y sonorizada (Moreno Fernández, 2019: 192), pero no se trata de un rasgo que aparezca con frecuencia en materiales didácticos de ELE. En todo caso, no podemos saber a qué se refería exactamente el informante. En una de las respuestas ofrecidas se puede apreciar muy claramente la aplicación de la teoría del ejemplar (9), aunque solo en lo respectivo al rasgo en cuestión, puesto que la protagonista que menciona es, en realidad, representante de la variedad andaluza. En todo caso, este tipo de menciones refleja claramente la capacidad de los estudiantes de identificar rasgos fonéticos y relacionarlos con variedades y personajes.

(9) Me gusta como no pronuncia las s, habla como Nairobi en La casa de papel. [Informante 13381, SSBB]

Igual que en el caso anterior, la omisión de los elementos consonánticos finales e intervocálicos fue un rasgo tanto criticado como alabado.

Variedad mexicana/centroamericana

En el caso del español hablado en México y Centroamérica, es claramente el primero el más prototípico, y eso con mucha diferencia. De nuevo, las zonas se indican de manera muy genérica, siendo el país la unidad más pequeña. Esto es muy diferente a la variedad castellana, donde se indican incluso algunas poblaciones de tamaño muy reducido, como Monesterio. Los resultados de la variedad mexicana/centroamericana se muestran en la Tabla 32.

Tabla 32. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad mexicana/centroamericana. Colectivo de SSBB.

Región	N	Región	N
México	82	Centroamérica	3
Guatemala	7	El Salvador	2
Norte de América Latina	6	Nicaragua	2

En la variedad mexicana/centroamericana destaca el bajo número de respuestas que resaltan un rasgo lingüístico en concreto, aunque los que sí se mencionan aluden a la realización del dígrafo “ll”, “l”, “r”, la pronunciación idéntica de “v” y “b”, y la pronunciación de la “s” y la “c”. De nuevo, en la mayoría de los casos no se especifica ninguna característica más, de modo

que solo podemos aventurarnos a pensar que los informantes se refieren al yeísmo y al seseo. En cuanto al léxico, se menciona el uso de la palabra *chingar*. Entre los rasgos negativos resalta la pronunciación muy marcada de la /s/ y el seseo. En algunas ocasiones se destacó también que el hablante tiene una pronunciación demasiado pausada, lo que se podría referir a las llamadas *vocales caedizas* (Čermák, 2015: 141).

Variedad caribeña

El español caribeño es, en general, pocas veces etiquetado, siendo las zonas más prototípicas las siguientes: Cuba, Venezuela y Puerto Rico. De nuevo, no se indica ninguna ciudad concreta. Según los datos de Instituto Cervantes (2023: 25-26) correspondientes al número de hablantes nativos de español, Venezuela cuenta con mayor peso demográfico que Cuba, aunque, por otro lado, Cuba sí es el país más poblado de Antillas. Los datos se muestran en la Tabla 33.

Tabla 33. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad caribeña. Colectivo de SSBB.

Región	N	Región	N
Cuba	13	Costa Rica	3
Venezuela	11	República Dominicana	2
Puerto Rico	10	El Caribe	1
Panamá	3		

Entre los rasgos positivos de la pronunciación caribeña se menciona la aspiración y elisión de la -/s/ y de la /d/ intervocálica e implosiva, pero también la pronunciación de la “j”, “r”, “c”, “z” “ll” y “v”. Aunque, de nuevo, no se especifican los rasgos concretos, podemos suponer que los informantes se refieren a la aspiración de la /x/, el seseo, el yeísmo, y posiblemente al debilitamiento de la bilabial aproximante [β] en posición intervocálica, dando como resultado [β̤], que se da especialmente en Antillas (RAE y ASALE, 2011: 142). A excepción de la “r”, los mismos rasgos fueron destacados también como negativos.

Variedad andina

Al igual que en las demás variedades americanas, la andina también se caracteriza por destacar países concretos, especialmente Colombia y Perú (Tabla 34). Estos datos se

corresponden con el peso demográfico de dichos países, si se tienen en cuenta solo las regiones del español andino (Moreno Fernández, 2019: 295).

Tabla 34. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andina.
Colectivo de SSBB.

Región	N	Región	N
Colombia	35	Ecuador	10
Perú	28	Bolivia	7

Entre los rasgos destacados encontramos el mantenimiento de elementos consonánticos en general, la pronunciación de “r”, “ll”, “ch”, “c” y la aspiración de la “h”. Es difícil establecer a qué rasgos concretos se refieren los informantes, pero podemos suponer que son el yeísmo, el seseo, algunas aspiraciones ocasionales y posiblemente la pronunciación asibilada de “r” (Moreno Fernández, 2019: 303). Entre los rasgos negativos se destacan el alargamiento y debilitamiento o desaparición de las vocales átonas (Čermák, 2015: 141), pero también la pronunciación de la “r” y el debilitamiento de la -/d/- intervocálica.

Variedad chilena

En el caso del español chileno destaca el hecho de que la única etiqueta que recibe es la correspondiente al país, “Chile”. Además, se etiqueta en tan solo 23 casos. Entre los rasgos destacados como positivos aparece, sobre todo, la aspiración y pérdida de la -/s/ implosiva y la pérdida de la /d/ final e intervocálica. Se menciona, además, la pronunciación de la “ch” y la “g”: podemos suponer que los informantes perciben la pronunciación poco tensa de /tʃ/ y /x/, característica del español chileno (Moreno Fernández, 2019: 380). En algunas ocasiones se destaca también la realización de la “r”, aunque solo en un caso el encuestado menciona que lo que le resulta llamativo es la pronunciación sonora de la vibrante al principio de las palabras. En uno de los casos se destaca también la realización de la “c”, en cuyo caso suponemos que el fenómeno que se quiere describir es el seseo. En cuanto a aspectos negativos, se menciona en numerosas ocasiones la omisión de consonantes finales, especialmente la -/s/, y se vuelve a mencionar la pronunciación de la “ch”, “g” y la “r”. Además, en un caso se menciona la curva de entonación ascendente, característica del español chileno.

Variedad austral

En el colectivo de SSBB, el español austral es la única variedad hispanoamericana que se etiqueta (aunque solo en dos ocasiones) a través de una ciudad: Buenos Aires. Aun así, la zona más representativa es, con gran diferencia, Argentina (Tabla 35).

Tabla 35. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad austral.
Colectivo de SSBB.

Región	N	Región	N
Argentina	117	Paraguay	6
Uruguay	10	Buenos Aires	2

Los rasgos que se han destacado como positivos en cuanto a la pronunciación son, sobre todo, el yeísmo rehilado. En algunas ocasiones se hace alusión a la realización de /s/, “c”, “ch” y “g”, aunque sin dar detalles, de modo que podríamos suponer que se trata de la elisión de la -/s/ implosiva, el seseo y la aspiración de la /x/. Además, se menciona la pronunciación de la “r” (que en uno de los casos se etiqueta como muy buena), se menciona el alargamiento vocálico y un tono parecido al del idioma italiano. Se destacan, además, algunas cuestiones léxicas, como “colectivo” o “acá”, que no suelen emplearse en el español peninsular. Los rasgos destacados como negativos son muy parecidos, aunque esta vez sí se menciona el seseo de manera explícita.

Para resumir, podemos decir que las respuestas de los informantes demuestran que sí tienen capacidad de percibir los rasgos fonéticos y léxicos, incluso cuando las variedades no les resultan familiares. Por otro lado, estos mismos rasgos generan opiniones polarizadas: generalmente se encuentran tanto en el grupo de aspectos positivos como en el de los negativos, lo que demuestra que los estudiantes de SSBB han desarrollado su propia conciencia lingüística, basada muy probablemente en opiniones transmitidas y en gustos personales. Para concluir este apartado, se recogen las zonas más prototípicas de cada variedad en la Tabla 36.

Tabla 36. La región más prototípica en cada variedad. Colectivo de SSBB.

Variedad	Región
Castellana	Madrid
Andaluza	Andalucía
Canaria	Islas Canarias
Mexicana/centroamericana	México
Caribeña	Cuba
Andina	Colombia
Chilena	Chile
Austral	Argentina

Colectivo de estudiantes de filología

Una vez obtenidos los resultados del colectivo de SSBB, nos interesa saber cómo varían los imaginarios en encuestados que tienen un mayor conocimiento lingüístico. Los procedimientos para obtener los datos han sido los mismos que en el grupo anterior, de modo que se pueden establecer comparaciones exactas.

En primer lugar, y aunque el porcentaje de error es menor en el grupo de estudiantes de español en la universidad, este sigue siendo alto y conviene realizar el mismo análisis para ver si en este grupo el mapa mental es distinto. En las Tablas 37 y 38 se presenta la relación entre las respuestas y las grabaciones escuchadas, desde ambas perspectivas.

Tabla 37. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la respuesta. Colectivo de filólogos.

Variedad escuchada	Respuesta															
	Castellana		Andaluza		Canaria		Mexicana		Caribeña		Andina		Chilena		Austral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	44	37,3	4	4,8	4	19,0	3	3,4	0	0,0	4	5,3	0	0,0	0	0,0
Andaluza	22	18,6	22	26,2	0	0,0	5	5,7	2	4,0	4	5,3	0	0,0	3	3,2
Canaria	10	8,5	16	19,0	11	52,4	5	5,7	13	26,0	10	13,3	1	5,3	1	1,1
Mexicana	11	9,3	2	2,4	2	9,5	29	33,0	8	16,0	13	17,3	3	15,8	5	5,3
Caribeña	7	5,9	19	22,6	2	9,5	13	14,8	12	24,0	15	20,0	6	31,6	1	1,1
Andina	12	10,2	2	2,4	0	0,0	20	22,7	3	6,0	22	29,3	1	5,3	2	2,1
Chilena	9	7,6	15	17,9	2	9,5	12	13,6	8	16,0	6	8,0	8	42,1	3	3,2
Austral	3	2,5	4	4,8	0	0,0	1	1,1	4	8,0	1	1,3	0	0,0	79	84,0
Total	118	100	84	100	21	100	88	100	50	100	75	100	19	100	94	100

Tabla 38. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la variedad escuchada. Colectivo de filólogos.

Respuesta	Variedad escuchada															
	Castellana		Andaluza		Canaria		Mexicana		Caribeña		Andina		Chilena		Austral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	44	74,6	22	37,9	10	14,9	11	15,1	7	9,3	12	19,4	9	14,3	3	3,3
Andaluza	4	6,8	22	37,9	16	23,9	2	2,7	19	25,3	2	3,2	15	23,8	4	4,3
Canaria	4	6,8	0	0,0	11	16,4	2	2,7	2	2,7	0	0,0	2	3,2	0	0,0
Mexicana	3	5,1	5	8,6	5	7,5	29	39,7	13	17,3	20	32,3	12	19,0	1	1,1
Caribeña	0	0,0	2	3,4	13	19,4	8	11,0	12	16,0	3	4,8	8	12,7	4	4,3
Andina	4	6,8	4	6,9	10	14,9	13	17,8	15	20,0	22	35,5	6	9,5	1	1,1
Chilena	0	0,0	0	0,0	1	1,5	3	4,1	6	8,0	1	1,6	8	12,7	0	0,0
Austral	0	0,0	3	5,2	1	1,5	5	6,8	1	1,3	2	3,2	3	4,8	79	85,9
Total	59	100	58	100	67	100	73	100	75	100	62	100	63	100	92	100

El análisis de las Tablas 37 y 38 desvela resultados interesantes. Recordemos que para poder establecer que realmente se identifica una variedad sin dudar, los porcentajes más altos deben estar siempre en el cruce variedad escuchada-respuesta. Esto es así en el caso de la Tabla 37 (excepto el español caribeño, aunque solo por 2 %), pero no en la Tabla 38, de modo que podemos asumir que las respuestas sí se ofrecen mayoritariamente cuando se sabe que se trata de la modalidad identificada, pero los errores cuando esto no es así siguen siendo altos. Sin embargo, estos datos están ya más alineados que en el grupo de SSBB, de manera que sí parece ser que se emplean los conocimientos lingüísticos adquiridos en los estudios de español en la universidad.

Otra de las grandes diferencias es que el español septentrional y el andaluz ya no se emplean como comodines. Por ejemplo, las respuestas castellanas suelen adscribirse sobre todo a variedades españolas y latinoamericanas conservadoras; la andaluza se confunde casi únicamente con otras modalidades innovadoras (excepto austral) y las etiquetas canaria y austral se dan prácticamente solo cuando se trata de estas variedades. El español mexicano/centroamericano y andino parecen confundirse, siendo el primero más representativo (hay más errores de variedad andina etiquetada como mexicana/centroamericana que al revés), aunque también se confunden con la modalidad caribeña y chilena, las restantes variedades latinoamericanas que no son la austral. El español caribeño y canario también parecen confundirse, aunque es así sobre todo cuando la variedad

escuchada es canaria y se responde caribeña. En todo caso, el español caribeño se confunde también con el mexicano/centroamericano, andino y chileno y este último, al revés, con el caribeño. Para representar estos datos de manera más visual, elaboramos la Figura 26 (se tienen en cuenta respuestas con frecuencia absoluta superior a 10).

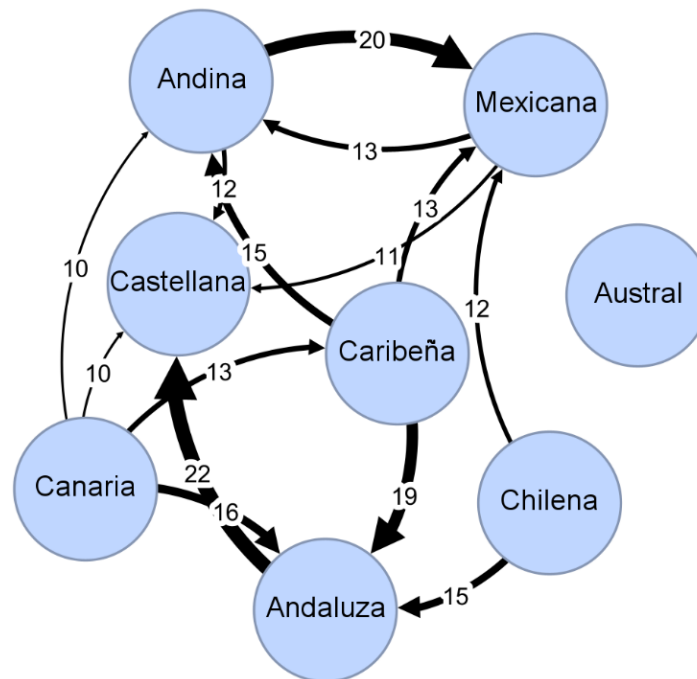


Figura 26. Mapa mental de errores. Colectivo de filólogos.

Como se puede observar en la Figura 26, las variedades castellana y andaluza ya no son las centrales, y la austral ya no se asocia con ninguna otra modalidad. Además, se aprecia el vínculo entre el español mexicano/centroamericano y andino. En resumen, parece ser que el colectivo de filólogos identifica las variedades con mayor criterio lingüístico. Para comprobarlo, analizaremos los prototipos y los rasgos lingüísticos destacados en las respuestas de los encuestados.

Variedad castellana

Una vez más, la zona más prototípica de la zona septentrional de la Península es Madrid. Sin embargo, esta vez las zonas bilingües catalanas ya no tienen una posición preferente. En su lugar aparecen regiones como norte y centro de España, Castilla y León, pero también Galicia (Tabla 39). El imaginario de esta variedad es, por tanto, diferente al del colectivo anterior: parece ser que ya no se sigue el criterio demográfico o turístico, sino más bien uno próximo al planteado en nuestra hipótesis y que quizás refleje mejor el criterio histórico (los estudiantes

indican zonas más tradicionalmente castellanas o que están de alguna manera vinculadas a la historia del español castellano). En la Figura 27 se muestra el imaginario de manera más visual.

Tabla 39. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de filólogos.

Región	N	Región	N	Región	N
Madrid	32	País Vasco	6	Castilla	1
Norte de España	16	La Rioja	4	Burgos	1
Galicia	10	Navarra	2	Salamanca	1
Castilla y León	9	Cantabria	2	León	1
Centro de España	9	Centro-norte de España	2	Islas Baleares	1
Valencia	8	Alicante	1	Barcelona	1
Cataluña	7	Aragón	1	Toledo	1
Castilla La Mancha	6	Asturias	1		



Figura 27. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de filólogos.

En cuanto a los rasgos que fueron destacados como positivos (y que aluden a alguna característica lingüística), destacan la distinción entre /s/ y /θ/, la realización apicoalveolar de la /s/, la realización de la -/d/ final como fricativa interdental sorda, la pronunciación postpalatal de la velar sorda /x/, la realización del grupo consonántico /ks/ y la aspiración de -/k/ implosiva (en la grabación evaluada se simplifica el grupo consonántico /ks/ en la palabra “expectativas”). Se mencionan también rasgos que no pudimos detectar en ninguna de las cuatro grabaciones: seseo, ceceo y aspiración de la -/d/ implosiva, de modo que sospechamos que en este caso se trata de imprecisiones en terminología por parte de los informantes.

Los rasgos indicados como negativos fueron muy escasos. Entre ellos se encuentra la simplificación del grupo /ks/, la realización apicoalveolar de la /s/ y mantenimiento de la -/s/ implosiva. De nuevo, encontramos dos características que no se perciben en las grabaciones

y que no son prototípicas de la pronunciación castellana: la neutralización de líquidas (concretamente, la pronunciación de /l/ en lugar de /r/ en la posición final de palabra) y la aspiración de la -/s/.

Variedad andaluza

Al contrario de lo que ocurre con el español castellano, el imaginario que comparten los estudiantes de filología se corresponde, a grandes rasgos, con el del alumnado de SSBB, siendo la zona más representativa Andalucía (Tabla 40). La principal diferencia consiste en que, esta vez, se diferencian en algunas ocasiones Andalucía oriental y la occidental, lo que demuestra conocimiento filológico de los encuestados.

Tabla 40. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andaluza. Colectivo de filólogos.

Región	N	Región	N
Andalucía	43	Andalucía occidental	2
Sur de España	19	Andalucía oriental	2
Extremadura	7	Córdoba	2
Murcia	6	Sevilla	2
Granada	3	Málaga	1

Las características de la pronunciación indicadas como positivas fueron la aspiración de la /x/ y de la -/s/ implosiva, la pérdida de consonantes finales, la apócope de la /s/ final o la desafricación de la /tʃ/. En varias ocasiones se hace alusión a la pronunciación de la “c” y la “z”, indicando en una de las ocasiones la realización ceceante. Sin embargo, ninguno de los dos hablantes de las grabaciones andaluzas cecea, al contrario, su realización de sibilantes es seseante, por lo que pensamos que se trata, de nuevo, de una imprecisión terminológica. Los informantes en algunas ocasiones indicaron también como positiva la realización de “b”, “v” y “k”, aunque sin ofrecer más explicaciones. En uno de los casos se mencionó también el yeísmo rehilado, rasgo que sí puede encontrarse en la variedad andaluza, puesto que como indican la RAE y ASALE (2011: 223), “en Jaén y zonas colindantes, es frecuente la realización fricativa prepalatal [ʒ] e, incluso, la alveolopalatal [ʒ̟]”. Aunque los hablantes de las grabaciones de PRECAVES XXI no son jienenses sino sevillanos, podemos afirmar que en el audio que comenta el informante sí percibimos esta pronunciación, aunque no es sistemática.

Las características que resultaron negativas para los informantes fueron el seseo, la aspiración de la *-s/* implosiva, la pérdida de elementos consonánticos finales y el alargamiento vocálico (que sí se percibe en una de las grabaciones, aunque se debe a razones pragmáticas).

Variedad canaria

Al igual que en el colectivo de SSBB, la etiqueta más común para esta variedad es “Islas Canarias” (20), aunque también hay un caso en el que se indicó “Lanzarote”.

Los informantes destacaron una gran cantidad de rasgos relacionados con la pronunciación. Como positivos, encontramos la aspiración de la *-s/* implosiva, la elisión de la *-d/-* intervocálica y *-d/* final de palabra, al igual que de otros elementos consonánticos finales, la pronunciación relajada de la “b”, “d” y “g”, la realización de la “v” y del par “y” y “ll” (posiblemente alusión al yeísmo), la realización suave de /tʃ/ (seguramente referencia a la africada prolongada y sonorizada, propia de la variedad canaria), el seseo y la prosodia. La omisión y aspiración de consonantes finales (en especial la *-s/*), la elisión de la *-d/-* intervocálica, la aspiración de la /x/ y el seseo fueron etiquetados en numerosas ocasiones también de forma negativa.

Variedad mexicana/centroamericana

Al igual que en la variedad canaria, las zonas reconocidas como las más prototípicas de la región mexicana/centroamericana fueron prácticamente iguales que en el colectivo de SSBB, aunque en este caso sí se mencionan algunas regiones más concretas, como el norte de México o la capital del país (Tabla 41).

Tabla 41. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad mexicana/centroamericana. Colectivo de filólogos.

Región	N	Región	N
México	73	El Salvador	2
Centroamérica	8	Honduras	1
Guatemala	2	Norte de América Latina	1
Ciudad de México	2	Norte de México	1
Nicaragua	2		

Los informantes destacaron como rasgos positivos de la pronunciación el mantenimiento de la *-s/* y de los elementos consonánticos finales en general, el seseo, la pronunciación de la

/s/, la diptongación –es rasgo del español mexicano/centroamericano la diptongación de /e/ y /o/ seguidas de vocal acentuada (Moreno Fernández, 2020: 73)–, el yeísmo, la prosodia y el alargamiento vocálico. En uno de los casos se mencionó la distinción entre /s/ y /θ/, aunque no sabemos a qué se debe esta observación, puesto que la variedad mexicana/centroamericana es claramente seseante, rasgo que se percibe en todas las grabaciones de la encuesta. Es en esta variedad donde se hace también la primera observación léxica: el empleo de la muletilla “este”, y eso tanto como rasgo positivo como negativo. En cuanto a cuestiones fonéticas que les disgustaron a los informantes, debemos destacar que son muy pocas. Entre ellas se encuentra el seseo, la entonación final, pero también pronunciación aspirada de oclusivas, rasgo que no parece apreciarse en las grabaciones.

Variedad caribeña

La variedad caribeña es otra de las que presentan diferencias en cuanto al imaginario con respecto al colectivo de SSBB. Esta vez es Venezuela la región más prototípica, seguida de Cuba, lo que sí responde al peso demográfico indicado por Instituto Cervantes (2023: 25-26). Los resultados se muestran en la Tabla 42.

Tabla 42. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad caribeña. Colectivo de filólogos.

Región	N	Región	N
Venezuela	22	República Dominicana	3
Cuba	14	Colombia Caribe	2
Caribe	4	Costa Rica	1
Puerto Rico	4	Panamá	1

En cuanto a la pronunciación, las características que les resultaron positivas a los informantes fueron la aspiración en general, y especialmente de la /x/ y de la -/s/ implosiva, la omisión de la -/s/ y de la /d/ intervocálica y final, el seseo, la nasalización, el alargamiento vocálico, la realización de la /b/ (probablemente alusión al debilitamiento de la bilabial aproximante) y la realización de la palatal lateral sonora (aunque no se trata de un rasgo característico del español caribeño y no lo apreciamos en las grabaciones). El seseo, las aspiraciones, las elisiones y la nasalización fueron destacadas también como rasgos negativos. Por otro lado, se destacó también la realización muy pronunciada de la -/d/.

Variedad andina

En cuanto a español andino, las zonas más prototípicas son las mismas que en el colectivo anterior, aunque esta vez sí se mencionan regiones más delimitadas, como Bogotá, Lima o costa peruana (Tabla 43).

Tabla 43. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andina.
Colectivo de filólogos.

Región	N	Región	N
Colombia	39	Bogotá	4
Perú	14	Zona andina de América Latina	4
Bolivia	6	Lima	2
Ecuador	5	Costa peruana	1

Entre los rasgos destacados como positivos encontramos el seseo, la realización de la /x/ (podemos suponer que se refiere a su aspiración que sí se percibe en la grabación), la pronunciación de “ll” e “y”, de las oclusivas, de la “r” en posición inicial y de las vibrantes en general, la pronunciación de las sibilantes, de las vocales o la prosodia, aunque en ninguno de estos casos se dan explicaciones más detalladas. Se destacó también la “b” realizada como oclusiva (puesto que es una característica intrínseca de la “b” en determinadas posiciones, podemos suponer que el informante se refiere a la realización oclusiva en contextos donde debería ser aproximante). Por otro lado, también se hace mención al debilitamiento de la “b”, igual que en el caso del español caribeño. Se destacó también la elisión de la -s/ implosiva, la pronunciación debilitada de la /d/ y el alargamiento vocálico. En uno de los casos se mencionó el ceceo, no característico del español andino culto y no perceptible en ninguna de las grabaciones, de modo que probablemente se trate de una imprecisión terminológica, refiriéndose al seseo.

Los rasgos percibidos como negativos fueron, de nuevo, seseo, elisión de la /d/, la realización de la /x/, de la /n/ (etiquetada como “mala”) y de la “r” (etiquetada como “exagerada”) y el alargamiento vocálico de la /a/.

Variedad chilena

En cuanto a la identificación de la variedad chilena, la única zona mencionada fue Chile (19). Por otro lado, los encuestados destacaron una gran cantidad de rasgos lingüísticos. Como positivos, mencionaron el seseo, la aspiración y omisión de la *-s/* implosiva, la *-d/* final y de otras consonantes finales. En muchas ocasiones se mencionó la realización de la */x/*: uno de los informantes etiquetó esta pronunciación como parecida a */xie/*. Esta sería probablemente una alusión a la característica pronunciación chilena de las velares, que ante las vocales */i/* y */e/* se palatalizan, o incluso puede percibirse una *yod* breve, como indica San Martín Núñez (2023: 219). Además, se destacó la pronunciación de la “ch”, la */t/*, la */b/* y las vocales, aunque sin ofrecer explicaciones. Sin saber qué es exactamente lo que percibe el informante en el caso de la “ch”, podemos sospechar que se podría referir a su realización con un cierre oclusivo mayor [t^htʃ], más propio de jóvenes capitalinos de clase alta (San Martín Núñez, 2023: 219), y que tras la revisión de la grabación en la que se indicó esta observación, el alófono mencionado sí se percibe. Se destacó también el empleo de la palabra “colectivo” en lugar de “autobús” y en un caso, la distinción entre “s” y “z”, rasgo que no percibimos en las grabaciones y no es característico de Chile.

Como negativos se destacaron el seseo, la aspiración y omisión de la *-s/* implosiva, la aspiración de la */x/* y su realización poco tensa, pero también el alargamiento vocálico y la realización de la */s/* demasiado “fuerte”.

Curiosamente, en ninguna de las respuestas fue destacada la característica prosodia chilena, perceptible en todas las grabaciones.

Variedad austral

La última variedad analizada en el colectivo de filólogos es la austral. Sus regiones más prototípicas para los alumnos son Argentina y Uruguay, pero esta vez se destacan también sus capitales en sendos casos (Tabla 44).

Tabla 44. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad austral. Colectivo de filólogos.

Región	N	Región	N
Argentina	72	Paraguay	3
Uruguay	19	Buenos Aires	1
Río de la Plata	5	Montevideo	1

El rasgo más frecuentemente destacado fue, sin duda, el yeísmo rehilado. Este fenómeno fue etiquetado 28 veces como positivo (en distintos grados de precisión terminológica, desde la mención de la pronunciación característica de la “y” y “ll”, pasando por aproximaciones fonéticas donde se indicó una pronunciación cercana a “sh” en inglés, hasta “žeísmo”, “yeísmo rehilado” y “empleo de la fricativa postalveolar sorda”), aunque también se etiquetó 11 veces como negativo. Otras características destacadas como positivas fueron la omisión de la -/s/ implosiva, la realización de /x/ y de la -/r/ implosiva (sin ofrecer explicaciones), el alargamiento vocálico, la prosodia y el parecido de la pronunciación con el italiano. En una ocasión se mencionó el ceceo: sospechamos que se debe a la confusión con el seseo.

Los rasgos considerados negativos fueron, además del rehilamiento, el seseo, la aspiración de la -/s/ y otros elementos consonánticos finales, la nasalización y la pronunciación de la “r”.

Para concluir este apartado, en la Tabla 45 ofrecemos un resumen de la zona más prototípica de cada variedad en el colectivo de estudiantes de filología. Recordemos que estas zonas son casi idénticas a las del alumnado de SSBB, pero a lo largo del análisis hemos podido observar que los estudiantes de español en la universidad tienen una mayor tendencia a destacar al menos alguna zona o ciudad concreta en el continente americano.

Tabla 45. La región más prototípica en cada variedad. Colectivo de filólogos.

Variedad	Región
Castellana	Madrid
Andaluza	Andalucía
Canaria	Islas Canarias
Mexicana/centroamericana	México
Caribeña	Venezuela
Andina	Colombia
Chilena	Chile
Austral	Argentina

En definitiva, podemos decir que, como esperábamos, los estudiantes de carreras filológicas demuestran muy claramente un conocimiento lingüístico, y en concreto fonético, mucho más superior al alumnado de SSBB. Esto se demuestra tanto por la cantidad y precisión de los rasgos destacados como por la terminología empleada: en muy pocas ocasiones tuvimos que normalizar los rasgos destacados en cada variedad, sino que, a grandes rasgos, los recogemos tal y como los mencionaron los estudiantes. De todos modos, el hecho de etiquetar un rasgo como positivo o negativo sigue siendo cuestión personal.

Colectivo de inmigrantes retornados

Por último, analizamos los imaginarios y prototipos de las diferentes modalidades del español en el caso de los inmigrantes retornados. En las Tablas 46 y 47 se muestra la relación entre las respuestas y las grabaciones escuchadas. De nuevo, no se da el caso del 100 % de alineación entre grabación-respuesta. De hecho, únicamente podemos afirmar que se identifican con seguridad las variedades castellana, andaluza, mexicana/centroamericana y austral.

Tabla 46. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la respuesta.
Colectivo de inmigrantes retornados.

Variedad escuchada	Respuesta															
	Castellana		Andaluza		Canaria		Mexicana		Caribeña		Andina		Chilena		Austral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	12	70,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Andaluza	2	11,8	8	50,0	0	0,0	0	0,0	1	8,3	2	7,7	0	0,0	0	0,0
Canaria	2	11,8	4	25,0	0	0,0	1	4,0	1	8,3	1	3,8	2	50,0	5	18,5
Mexicana	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	36,0	2	16,7	5	19,2	1	25,0	0	0,0
Caribeña	0	0,0	1	6,2	0	0,0	5	20,0	5	41,7	6	23,1	0	0,0	0	0,0
Andina	1	5,9	0	0,0	0	0,0	7	28,0	2	16,7	6	23,1	0	0,0	2	7,4
Chilena	0	0,0	3	18,8	3	100	1	4,0	1	8,3	5	19,2	1	25,0	4	14,8
Austral	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	8,0	0	0,0	1	3,8	0	0,0	16	59,3
Total	17	100	16	100	3	100	25	100	12	100	26	100	4	100	27	100

Tabla 47. Identificación de las variedades desde la perspectiva de la variedad escuchada.
Colectivo de inmigrantes retornados.

Respuesta	Variedad escuchada															
	Castellana		Andaluza		Canaria		Mexicana		Caribeña		Andina		Chilena		Austral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	12	100	2	15,4	2	12,5	0	0,0	0	0,0	1	5,6	0	0,0	0	0,0
Andaluza	0	0,0	8	61,5	4	25,0	0	0,0	1	5,9	0	0,0	3	16,7	0	0,0
Canaria	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	16,7	0	0,0
Mexicana	0	0,0	0	0,0	1	6,2	9	52,9	5	29,4	7	38,9	1	5,6	2	10,5
Caribeña	0	0,0	1	7,7	1	6,2	2	11,8	5	29,4	2	11,1	1	5,6	0	0,0
Andina	0	0,0	2	15,4	1	6,2	5	29,4	6	35,3	6	33,3	5	27,8	1	5,3
Chilena	0	0,0	0	0,0	2	12,5	1	5,9	0	0,0	0	0,0	1	5,6	0	0,0
Austral	0	0,0	0	0,0	5	31,2	0	0,0	0	0,0	2	11,1	4	22,2	16	84,2
Total	12	100	13	100	16	100	17	100	17	100	18	100	18	100	19	100

La lectura de las Tablas 46 y 47 indica que no hay apenas confusión del español castellano y austral con las restantes modalidades y que los informantes presentan mucha seguridad a la hora de identificarlos. El español andaluz también se identifica con relativa facilidad, aunque esta etiqueta en ocasiones se adscribe a las modalidades canaria y chilena, también innovadoras. Por otro lado, llama la atención que el español canario no se haya identificado ni una vez. De hecho, esta respuesta solo aparece cuando lo que se escucha es la modalidad chilena, y cuando el estímulo escuchado pertenece a la variedad canaria, las respuestas mayoritarias apuntan hacia el andaluz y la variedad rioplatense. No se da aquí, por tanto, ninguna relación bilateral, pero sí es cierto que todas las modalidades en cuestión son innovadoras. Ocurre lo contrario con el español mexicano/centroamericano y andino, que representan el par latinoamericano conservador, característica que claramente perciben los informantes. El caso del español caribeño es, de nuevo, interesante: mayoritariamente se ofrece esta etiqueta cuando realmente se trata de la variedad caribeña, pero cuando es la que se escucha, la respuesta más frecuente es “andina”, seguida de “caribeña” y “mexicana/centroamericana”. Podríamos aventurarnos a pensar que lo que se percibe es que se trata de una variedad latinoamericana, que no parece ser ni chilena ni austral, pero de la que no se tiene mucho conocimiento. El caso del español andino es también interesante. Cuando es la variedad escuchada, casi todas las respuestas se mantienen dentro del par mexicana/centroamericana-andina, pero cuando se responde “andina”, esta correspondencia

desaparece y entre lo que realmente se escucha aparece el español andino, mexicano/centroamericano, caribeño o chileno, es decir, las variedades latinoamericanas, con excepción de la austral. En cuanto a la variedad chilena, las respuestas indican el desconocimiento de esta por parte de los informantes, ya que apenas se ofrece esta respuesta (y cuando es así, se adscribe a la variedad canaria más que a las demás), y cuando se escucha, no se identifica: entre las respuestas aparece “canaria”, “andina” y “austral”, es decir, una modalidad con la que parece haber confusión entre el par canaria-chilena, y dos modalidades latinoamericanas geográficamente cercanas a Chile. Por último, aunque no hay apenas dudas con respecto a la identificación del español rioplatense (cuando es el que se escucha, “austral” es la respuesta mayoritaria sin duda), esta etiqueta se adscribe en ocasiones a las modalidades canaria y chilena, ambas innovadoras, pero solo una geográficamente cercana al Río de la Plata (aunque podríamos argumentar que dada la confusión que existe entre el español canario y chileno, esta se extiende hasta este caso).

En la Figura 28 se muestran estos datos de manera gráfica, estableciendo el mínimo de casos en 3.

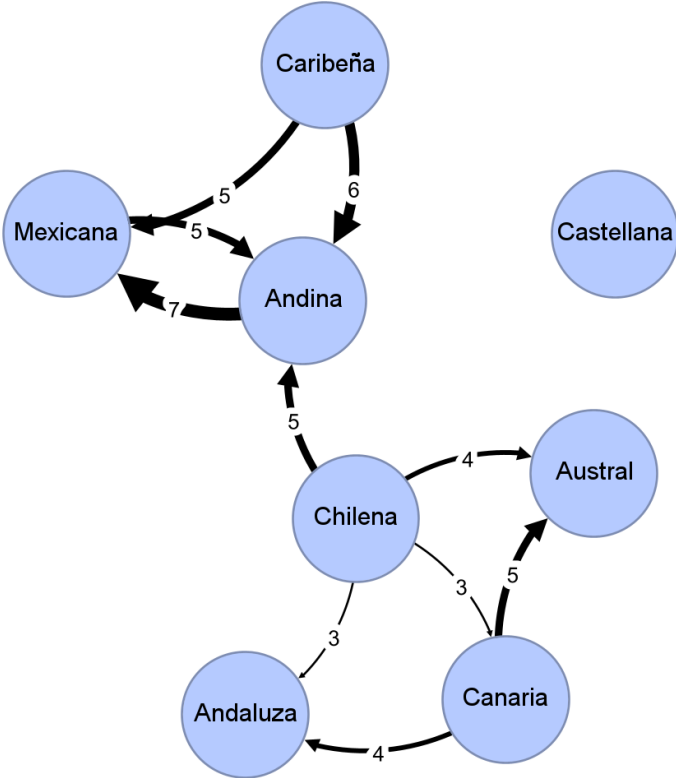


Figura 28. Mapa mental de errores. Colectivo de inmigrantes retornados.

En resumen, parece ser que en este caso no se sigue un criterio lingüístico específico, sino que más bien se percibe el aire de familia de algunas variedades, su carácter conservador o innovador y, en ocasiones, la cercanía geográfica.

Al igual que en los colectivos anteriores, analizamos ahora los imaginarios de cada variedad y los rasgos lingüísticos destacados como positivos y negativos.

Variedad castellana

En las respuestas del colectivo de retornados se percibe que, de nuevo, se recurre al criterio geográfico a la hora de identificar el español castellano (Tabla 48). Ahora bien, hay que preguntarse si estas etiquetas pueden estar relacionadas con la procedencia de los informantes, todos ellos nacidos en España y que posteriormente regresaron a Rumanía o Polonia. En la Tabla 49 se recoge la procedencia de todos los informantes de este colectivo. A grandes rasgos, las respuestas que ofrecen se corresponden con las principales zonas de procedencia de los informantes, de modo que sospechamos que el criterio aquí adoptado tiene relación con el lugar de nacimiento, más que con la historia o demografía del castellano.

Tabla 48. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad castellana. Colectivo de inmigrantes retornados.

Región	N	Región	N
Madrid	8	País Vasco	1
Cataluña	2	Benidorm	1
Toledo	2	Barcelona	1
Valencia	1	Galicia	1
Asturias	1		

Tabla 49. Procedencia de los inmigrantes retornados.

Informante	Lugar nacimiento
15030	Barcelona
15040	Sevilla
15042	Madrid
14989	Valencia
15002	Madrid
15041	Benidorm
15044	Toledo
15046	Gerona
15047	Gerona
13412	Bilbao

Curiosamente, los informantes no destacaron ningún rasgo lingüístico de la variedad castellana, ni como positivo ni como negativo. Esto se puede deber a que se percibe esta pronunciación como muy cercana a la propia, o que se trata de un español percibido como estándar y neutro.

Variedad andaluza

En la Tabla 50 se recogen las regiones destacadas como andaluzas, que a grandes rasgos se corresponden con los colectivos anteriores. El único rasgo destacado, tanto como positivo como negativo, fue la pérdida de consonantes finales.

Tabla 50. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andaluza. Colectivo de inmigrantes retornados.

Región	N	Región	N
Andalucía	8	Sevilla	2
Málaga	2	Cádiz	1
Granada	2	Córdoba	1

Variedad canaria

Los inmigrantes retornados etiquetaron la variedad canaria tan solo 3 veces: 2 de ellas con el genérico “Islas Canarias” y en una ocasión como “Tenerife”. De nuevo, apenas se destacan rasgos de la pronunciación. El único que se menciona, en este caso como negativo, es la pérdida de consonantes finales.

Variedad mexicana/centroamericana

En el caso del español mexicano/centroamericano, las zonas prototípicas son idénticas a las de los colectivos anteriores (Tabla 51). Al igual que en el español castellano, aquí tampoco se indica ningún rasgo de pronunciación, ni como positivo ni como negativo. Siendo esta, de nuevo, una modalidad conservadora, es posible que a los informantes no les resulte llamativo ningún rasgo específico.

Tabla 51. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad mexicana/centroamericana. Colectivo de inmigrantes retornados.

Región	N	Región	N
México	19	Ciudad de México	1
Guatemala	2	Nicaragua	1
Honduras	2		

Variedad caribeña

En la variedad caribeña los prototipos son, de nuevo, muy parecidos a colectivo anteriores, aunque en este caso sí se menciona una ciudad: Caracas (Tabla 52). Con respecto a los rasgos, se destaca como positivo el seseo, y como negativos la pérdida de consonantes finales, en especial la -/s/ implosiva.

Tabla 52. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad caribeña. Colectivo de inmigrantes retornados.

Región	N	Región	N
República Dominicana	4	Costa Rica	1
Cuba	3	Puerto Rico	1
Venezuela	3	Caracas	1

Variedad andina

Las zonas prototípicas indicadas por el colectivo de inmigrantes retornados son idénticas a las del alumnado de SSBB, de hecho, esta vez tampoco se menciona ninguna región concreta, mientras que los estudiantes de filología sí lo hicieron. Los resultados se muestran en la Tabla 53.

El único rasgo lingüístico destacado fue el seseo, en una ocasión como negativo y en otra como positivo. Siendo esta también una variedad conservadora, resulta curioso que no se haya mencionado esta característica en el español mexicano/centroamericano, pero sí en el andino.

Tabla 53. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad andina. Colectivo de inmigrantes retornados.

Región	N	Región	N
Colombia	11	Ecuador	4
Perú	10	Bolivia	1

Variedad chilena

El español chileno se etiqueta en tan solo 4 ocasiones, siempre como “Chile”. Mientras que ningún rasgo se identificó como positivo, sí contamos con tres percibidos de manera negativa: el seseo, la realización de la /tʃ/ y el empleo de “chica” por “pequeña”.

Variedad austral

Por último, el imaginario de la variedad austral es muy parecido al de los grupos anteriores, aunque es muy curioso que en ninguna ocasión se haya mencionado el yeísmo rehilado ni ningún otro rasgo fonético. De hecho, la única característica lingüística destaca es el empleo de “allá” por “allí”, pero sin referirse a la realización de la palatal. Los resultados acerca de las zonas más prototípicas se muestran en la Tabla 54.

Tabla 54. Zonas más prototípicas de la región correspondiente a la variedad austral. Colectivo de inmigrantes retornados.

Región	N	Región	N
Argentina	19	Paraguay	3
Uruguay	3	Buenos Aires	2

Para concluir esta sección, presentamos en la Tabla 55 la zona más prototípica para cada variedad. Debemos indicar que esta se corresponde a grandes rasgos con los colectivos anteriores, siendo la única discrepancia la variedad caribeña.

Tabla 55. La región más prototípica en cada variedad. Colectivo de inmigrantes retornados.

Variedad	Región
Castellana	Madrid
Andaluza	Andalucía
Canaria	Islas Canarias
Mexicana/centroamericana	México
Caribeña	República Dominicana
Andina	Colombia
Chilena	Chile
Austral	Argentina

Podemos resumir las respuestas de los inmigrantes retornados muestran claramente un tipo de conciencia lingüística muy distinta al alumnado de SSBB y de las carreras universitarias

relacionadas con el español. Eso se refleja en la muy escasa información lingüística y fonética que ofrecen los informantes del colectivo de retornados y la ausencia de terminología lingüística. Es difícil imaginar que, si no se destaca este tipo de características, es porque no se perciben. Al contrario, podemos sospechar que la falta de estas referencias se debe más bien a que no resultan pertinentes para este colectivo o que no poseen la terminología necesaria para denominarlos, por lo que recurren a descripciones más genéricas. En todo caso, parece ser que la conciencia lingüística de este último grupo se acerca más a la que tendrían los hablantes nativos no instruidos en cuestiones filológicas.

En definitiva, los tres colectivos muestran tanto convergencias como divergencias con respecto a los imaginarios y prototipos de las variedades del español. En cuanto a las zonas prototípicas, estas son casi siempre las mismas, variando en ocasiones en el grado de exactitud que es mayor en filólogos y retornados (lo cual es lógico, sabiendo que han tenido más contacto con la lengua y el mundo hispanohablante). Por otro lado, aunque los inmigrantes retornados presentan mayores porcentajes de acierto, apenas destacan rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos concretos y el análisis de errores muestra un mapa mental bastante alejado al de los filólogos y alumnado de SSBB. En el caso de estos dos últimos, la conciencia lingüística parece muy similar, pero más desarrollada en caso de los filólogos, lo cual es lógico, dado su nivel de lengua, contacto con el mundo hispanohablante y, sobre todo, formación específica, reflejada en la terminología que emplean.

5.1.2. GRADO DE IDENTIFICACIÓN CON LA VARIEDAD ESCUCHADA

Una vez analizado el grado hasta el que los informantes están familiarizados con las distintas modalidades del español y los imaginarios que tiene acerca de ellas, es importante saber también en qué medida se identifican con cada variedad. Ciertamente, este estudio no tiene por objetivo establecer cuál es la variedad propia de los estudiantes. Se trata de una tarea relativamente difícil de llevar a cabo en un colectivo de dominio limitado, ya que la interlengua de los sujetos puede combinar rasgos de distintas variedades o estos pueden ser difícilmente perceptibles por la transferencia del idioma materno, especialmente a nivel fonético y morfosintáctico. Por otro lado, independientemente de la variedad que emplean los encuestados, la autopercepción con las distintas modalidades dialectales no tiene que ir ligada a esta; en otras palabras, un aprendiente puede presentar en su discurso rasgos dialectales

mexicanos/centroamericanos y autoperibirse como hablante castellano. Para el análisis de valoración del español, nos interesa más la percepción de distancia lingüística entre lo evaluado y lo considerado propio, sobre todo si partimos del modelo mentalista de la actitud y si lo que se quiere estudiar es la conciencia lingüística: en ambos casos tienen un gran peso los procesos internos.

Por todo lo expuesto, en las próximas páginas analizamos las respuestas a la pregunta “Valore la proximidad entre su propia pronunciación y la de la persona que ha hablado”. Dicha pregunta ofrece una escala de 6 puntos de diferencial semántico, donde 6 corresponde a “idéntica” y 1 a “totalmente diferente”.

Antes de presentar los resultados, debemos indicar que esta pregunta puede, en teoría, analizarse de dos maneras: entendiendo los datos de manera categórica, o en escalas. Como resultado, se trabajaría con tablas de contingencia o con medias. Ambos análisis presentan inconvenientes. Por un lado, tratar las respuestas de forma categórica es más adecuado desde el punto de vista estadístico, porque en teoría cada punto puede obtener una etiqueta (idéntica, bastante parecida, ligeramente parecida, ligeramente diferente, bastante diferente, totalmente diferente). Por otro lado, los informantes no cuentan con estas etiquetas, únicamente se presentan los dos polos, de modo que no podemos saber cómo perciben los puntos intermedios. Lo único que sí podemos suponer es que, al tratarse de números discretos, la distancia percibida entre cada punto es la misma. Tratar los datos como escalas no sería estadísticamente perfectamente representativo, ya que es una escala muy reducida y que claramente puede entenderse de forma categórica.

Finalmente, la decisión que tomamos es trabajar esta pregunta de manera categórica. Aunque es cierto que esto imposibilita de alguna manera el análisis cuantitativo (a mayor división, mayor porcentaje de casillas con frecuencias esperadas muy bajas), creemos que representa mejor la realidad cognitiva, pero también estadística de los datos. Tratarlos como escalas permitiría comprobar la significación de mayor número de variables, pero a la vez ocultaría datos cualitativos que consideramos especialmente pertinentes en este trabajo (por ejemplo, sí es importante saber si hay variedades con las que se sienten totalmente identificados los alumnos y en qué medida, lo que no podría estudiarse si se analizaran las medias).

A partir de este punto debemos decidir también con qué datos vamos a trabajar, es decir, si tendremos en cuenta los aciertos exactos y genéricos, el error y otros tipos de respuesta. Lo más adecuado sería establecer si existe algún tipo de diferencia significativa entre estas categorías. Sabemos que los diferentes colectivos presentan una conciencia lingüística muy distinta, de modo que convendría separarlos. Por otro lado, no podemos hacer este análisis en conjunto: es esperable que con algunas variedades la identificación sea mayor y con otras menor, de modo que se neutralizarían los datos. Esto nos llevaría a hacer un análisis estadístico por colectivo y variedad. Teniendo en cuenta la baja identificación de algunas de ellas y el grado de categorización que este análisis conlleva, tenemos que concluir que no es posible realizarlo de forma estadística. A nivel cognitivo, creemos que no es lo mismo identificarse con una modalidad que se ha acertado que con una que no se ha acertado, porque no podemos saber si el informante está respondiendo a lo que cree escuchar o a lo que realmente escucha. Es esencial evitar este tipo de interferencias, de modo que la única posible solución es trabajar de ahora en adelante solamente con aciertos exactos. Además, para evitar categorizaciones innecesarias, se eliminan del análisis por su escasez los casos en los que el encuestado no responde a la pregunta de identificación con la variedad escuchada. Una vez establecida la imposibilidad de análisis estadístico, se presentan las respuestas de los informantes por variedad y grado de identificación en caso del colectivo de SSBB, filólogos y retornados.

Tabla 56. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia.
Colectivo de SSBB.

<i>Variedad</i>	Totalmente diferente		Bastante diferente		Ligeramente diferente		Ligeramente parecida		Bastante parecida		Idéntica		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Castellana</i>	8	7,1	14	12,4	28	24,8	28	24,8	25	22,1	10	8,8	113	100
<i>Andaluza</i>	7	21,2	12	36,4	4	12,1	4	12,1	4	12,1	2	6,1	33	100
<i>Canaria</i>	1	20,0	2	40,0	2	40,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100
<i>Mexicana</i>	6	26,1	9	39,1	4	17,4	3	13,0	0	0,0	1	4,3	23	100
<i>Caribeña</i>	2	28,6	1	14,3	2	28,6	1	14,3	1	14,3	0	0,0	7	100
<i>Andina</i>	4	30,8	6	46,2	0	0,0	3	23,1	0	0,0	0	0,0	13	100
<i>Chilena</i>	3	60,0	0	0,0	1	20,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	5	100
<i>Austral</i>	35	40,2	34	39,1	9	10,3	6	6,9	3	3,4	0	0,0	87	100

La lectura de la Tabla 56 muestra una realidad esperada en el colectivo de SSBB, estudiantes cuya lengua materna no es el español: la identificación total es extremadamente escasa. De

hecho, los porcentajes más altos aparecen en la categoría “totalmente diferente”. La única excepción la constituye la variedad castellana, con la que, si bien, no se identifican totalmente, sí les resulta más parecida a su propio modo de hablar. De hecho, la suma de porcentajes en el polo de identificación es 55,7 % (es decir, si sumamos las respuestas de “ligeramente parecida”, “bastante parecida” e “idéntica”). Esto no es así en caso de ninguna otra variedad, donde el lado de no identificación está porcentualmente mucho más representado. En el Gráfico 6 podemos ver estos resultados de manera más visual. De hecho, se percibe una diferencia muy marcada entre español peninsular septentrional, percibido como cercano, y el austral, percibido como muy diferente.

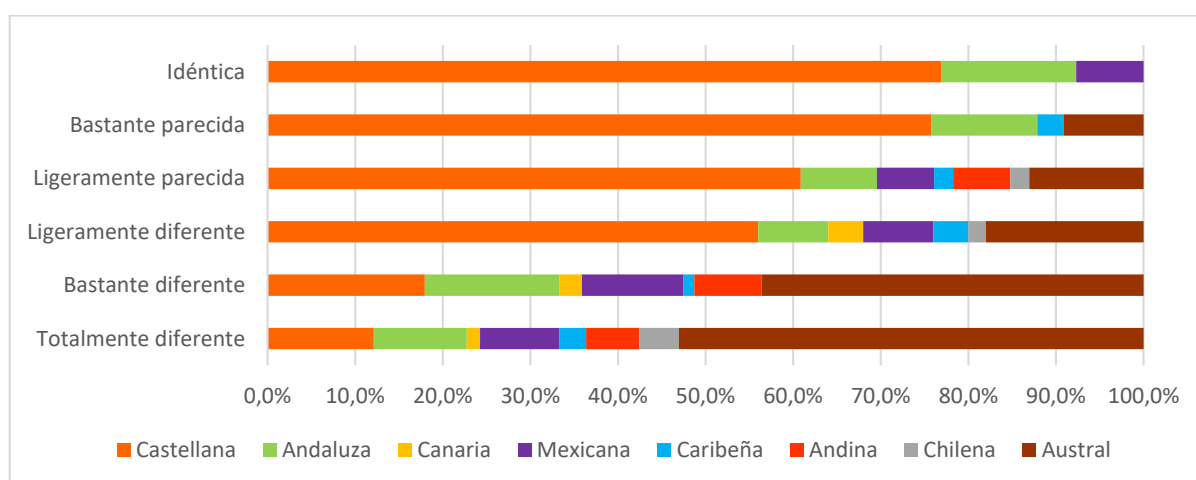


Gráfico 6. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la variedad. Colectivo de SSBB.

En el Gráfico 7, el total de porcentaje es superior a 100 %. Esto es así porque el 100 % lo establece el recuento total de cada variedad, pero al invertir los ejes, se suman los porcentajes obtenidos en cada categoría de identificación. En este caso, los porcentajes no son importantes, porque ya se recogen en la Tabla 56 y Gráfico 6. Lo que queremos mostrar en el Gráfico 7 de manera visual es que los casos de identificación total con una variedad son muy escasos, pero si es así, se adscriben a variedades castellana, andaluza o mexicana/centroamericana.

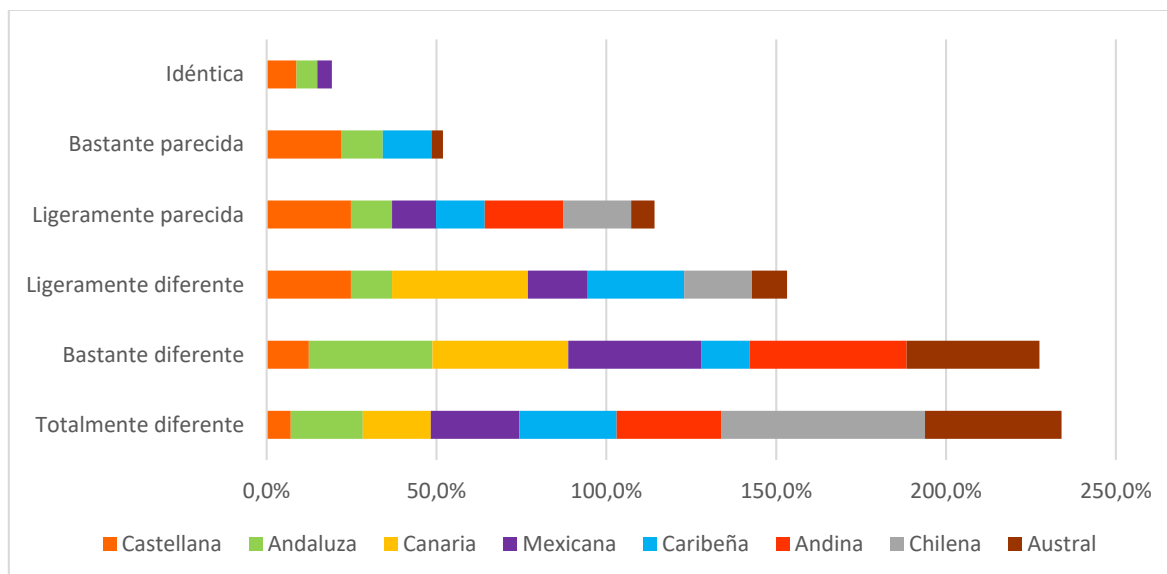


Gráfico 7. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la identificación. Colectivo de SSBB.

A grandes rasgos, podemos decir que los resultados no son muy diferentes en el colectivo de filólogos. Los porcentajes de identificación exacta bajan y, de hecho, la identificación con el español castellano ya no se encuentra mayoritariamente en el polo positivo, sino más bien negativo (con un total de 54,5 %). Baja también la identificación con la variedad andaluza: ahora no hay ni una sola respuesta que la indique como idéntica. Los resultados se muestran en la Tabla 57 y en el Gráfico 8.

Tabla 57. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Colectivo de filólogos.

Variedad	Totalmente diferente		Bastante diferente		Ligeramente diferente		Ligeramente parecida		Bastante parecida		Idéntica		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Castellana</i>	6	13,6	8	18,2	10	22,7	9	20,5	9	20,5	2	4,5	44	100
<i>Andaluza</i>	8	36,4	4	18,2	4	18,2	3	13,6	3	13,6	0	0,0	22	100
<i>Canaria</i>	2	16,7	4	33,3	5	41,7	0	0,0	1	8,3	0	0,0	12	100
<i>Mexicana</i>	5	17,2	8	27,6	6	20,7	5	17,2	4	13,8	1	3,4	29	100
<i>Caribeña</i>	2	16,7	5	41,7	3	25,0	1	8,3	1	8,3	0	0,0	12	100
<i>Andina</i>	4	17,4	9	39,1	5	21,7	4	17,4	1	4,3	0	0,0	23	100
<i>Chilena</i>	3	33,3	2	22,2	2	22,2	1	11,1	1	11,1	0	0,0	9	100
<i>Austral</i>	33	41,8	33	41,8	10	12,7	3	3,8	0	0,0	0	0,0	79	100

El análisis del Gráfico 8 desvela algunos datos interesantes cuando se comparan con el colectivo de SSBB. Estos residen, sobre todo, en la categoría “bastante parecida”, en la que en el colectivo anterior había muy pocas variedades (castellana, andaluza, caribeña y austral), mientras que los filólogos sienten este grado de cercanía con todas las variedades, excepto la

austral. Creemos que este resultado se podría explicar por dos razones: por un lado, los filólogos son más conscientes de rasgos dialectales específicos de las variedades y probablemente en cierto grado de los suyos propios, lo cual hace que su conciencia lingüística sea diferente. Por otro lado, la identidad lingüística en estudiantes universitarios puede ser distinta a la del alumnado de SSBB. Los informantes filólogos, por lo general, han tenido más contacto con el idioma, muchos de ellos han realizado estancias Erasmus en España, e incluso algunos han pasado cierto tiempo en otros países hispanohablantes.

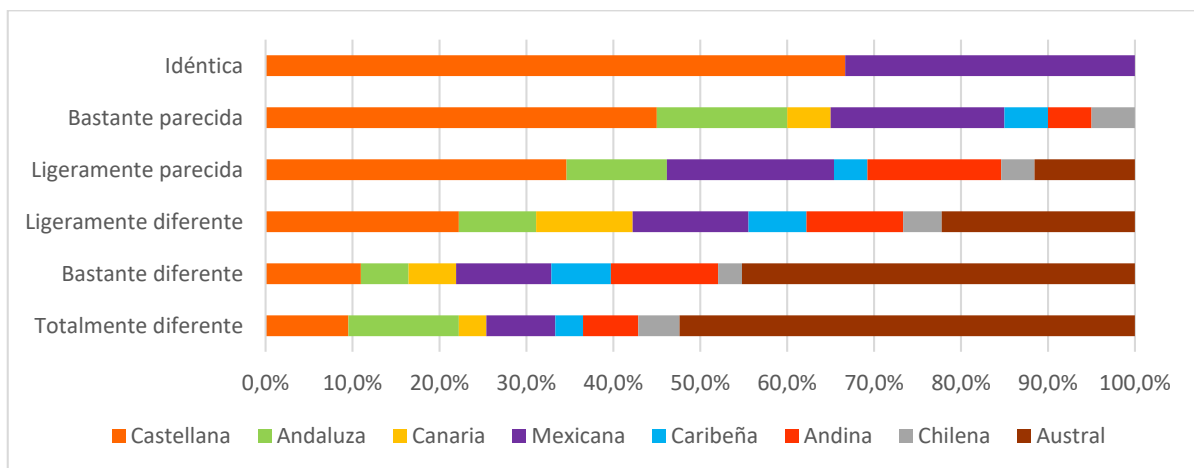


Gráfico 8. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la variedad. Colectivo de filólogos.

De hecho, cuando analizamos los resultados que se muestran en el Gráfico 9, vemos que, en general, el grado de identificación con las variedades es ahora bastante más bajo, pero es interesante también que los filólogos no opten en tanta proporción por la categoría “totalmente diferente”, de hecho, la mayoritaria es “bastante diferente”.

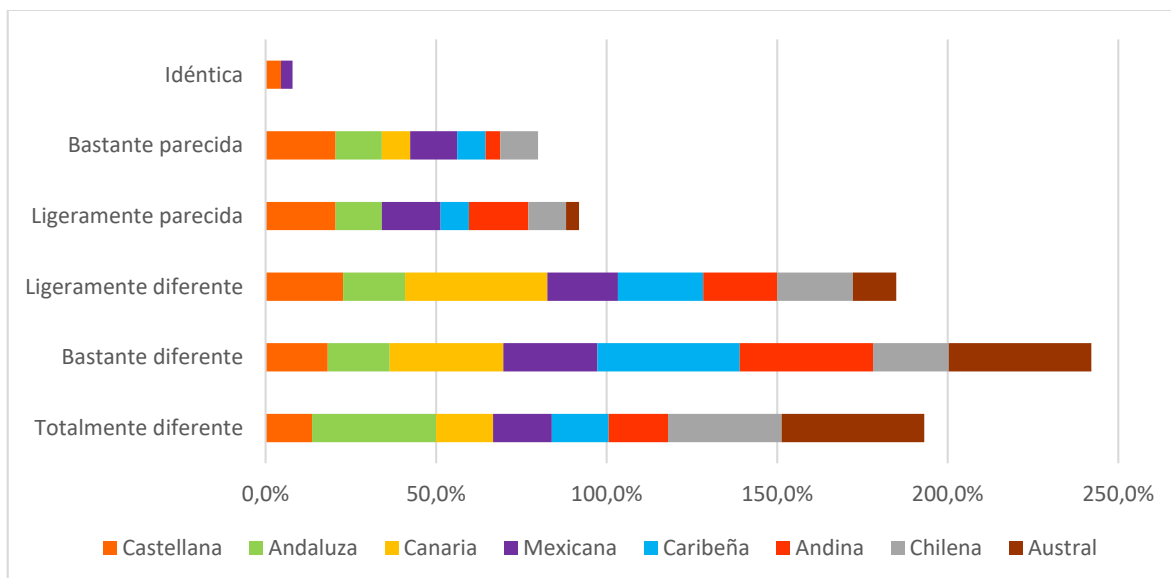


Gráfico 9. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la identificación. Colectivo de filólogos.

Como mencionábamos antes, muchos de los encuestados han realizado una estancia de duración media o larga dentro de alguna zona hispanohablante, lo cual podría influir en su percepción de distancia lingüística entre la variedad de dicha región con respecto a la suya propia. Puesto que se trata de un dato relevante, recogemos las estancias medias y largas de los encuestados filólogos en la Tabla 58 (en algunos casos el recuento puede ser mayor si algún informante ha hecho más de una estancia larga). Como vemos, la inmensa mayoría de encuestados filólogos que han hecho una estancia media o larga ha pasado entre un mes y varios años en regiones que corresponden a variedades castellana y andaluza. Por lo general, se trata de informantes que han hecho un intercambio Erasmus en las universidades de dichas zonas (concretamente, en Valencia, Salamanca, A Coruña, Oviedo, Barcelona) o que han empezado sus estudios universitarios en Alcalá de Henares, gracias a las becas propias de la Universidad que se ofertan a egresados de SSBB para iniciar sus estudios de grado. El perfil es muy similar en la región Andaluza donde, sin embargo, la razón principal es precisamente la realización de estudios universitarios de grado, gracias a las becas propias que ofrece la Universidad de Granada a estudiantes egresados de SSBB y a las Becas de Atracción de Talento que se ofertan en Jaén. La participación en programas de intercambio llevó a nuestros estudiantes también a Canarias (Tenerife), a México y a Perú.

Tabla 58. Relación de estancias medias y largas en el colectivo de filólogos.

Duración			
	Estancia media	Estancia larga	Razones principales
Castellana	15	1	Erasmus (10), Estudios universitarios (2), Trabajo (2), Voluntariado (1), Turismo (1), Visita a familiares (1)
Andaluza	11	6	Erasmus (7), Estudios universitarios (10), Trabajo (1)
Canaria	1	0	Erasmus (1)
Mexicana	1	0	Intercambio universitario (1)
Andina	2	0	Intercambio universitario (1), Turismo (1)
Chilena	1	0	Visita a familiares (1)

Ahora bien, nos interesa analizar si los estudiantes que han hecho una estancia media o larga dentro de la variedad que evalúan se identifican más con esta que aquellos que no han pasado un tiempo considerable en la región correspondiente. Es imposible hacer este análisis para el español canario, mexicano/centroamericano, andino y chileno, de modo que lo analizamos de forma individual.

El informante que participó en el intercambio Erasmus en Tenerife acertó la variedad canaria en un caso, pero considera que esta es ligeramente distinta a su propia manera de hablar. La informante que realizó un intercambio de estudios en México acertó en ambos casos la variedad mexicana/centroamericana, pero la considera en discurso leído ligeramente y en espontáneo bastante diferente a la suya. Los informantes con estancia en Perú acertaron cada uno en un caso esta variedad, considerándola uno de ellos bastante diferente a la suya, mientras que al otro le parece ligeramente parecida. La informante con estancia en Chile acertó el español de esta zona en un caso y, de hecho, lo percibe como bastante parecido al suyo, lo cual podría ser un reflejo de lazos familiares y probablemente de la realidad lingüística de la alumna.

Procedemos ahora con análisis de las modalidades andaluza y castellana. En el caso de la castellana, los resultados se muestran en el Gráfico 10. Curiosamente, si dividimos los polos en identificación y no identificación, los porcentajes son muy parecidos (46,2 % respuestas que consideran la variedad como parecida en el grupo sin estancia y 44,4 % en el grupo con estancia). Por otro lado, vemos las enormes diferencias en la categoría “totalmente diferente”. Parece ser que lo que ocurre aquí es que los informantes que han pasado cierto tiempo en regiones centro-norteñas perciben que el español que ellos mismos emplean es

muy diferente al de los hablantes nativos de dicha región. Es difícil imaginar que esto sea así porque su español presente rasgos prominentes de otras variedades a la castellana (salvo excepciones). Nos parece, más bien, que su inseguridad lingüística como hablantes no nativos del español les lleva a percibir que la lengua que ellos emplean guarda bastante distancia con aquella que utilizan los nativos castellanos, y eso sobre todo si tenemos en cuenta que la principal razón de estancias largas en la zona septentrional son intercambios Erasmus que generalmente no sobrepasan un año, y que, en caso de algunos encuestados, estas se han hecho en zonas bilingües catalanas y gallegas. La prueba estadística en este caso devuelve 9 casillas con frecuencia esperada inferior a 5, de modo que consideramos que estos resultados no se pueden comprobar estadísticamente.

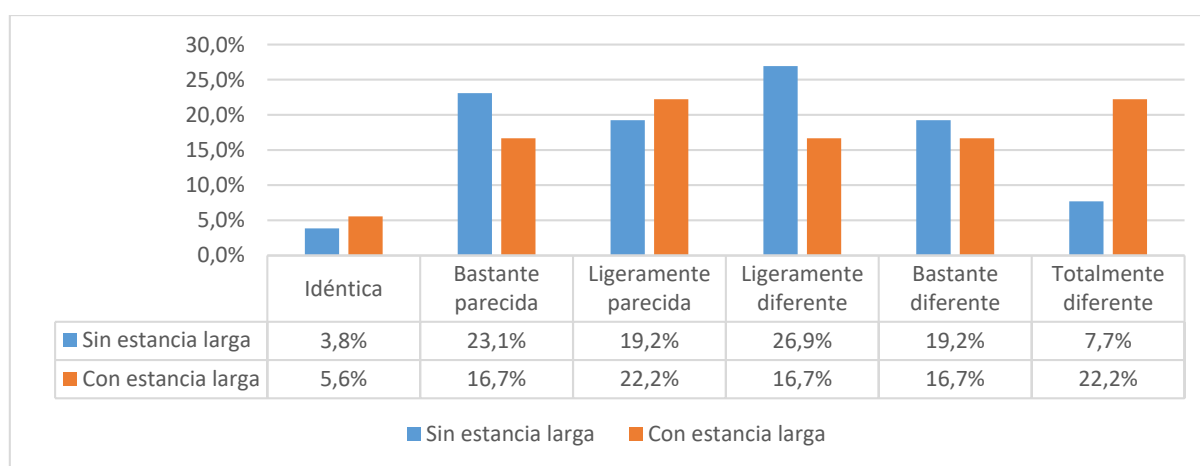


Gráfico 10. Identificación con la variedad castellana según estancia larga o no dentro de la región correspondiente. Colectivo de filólogos.

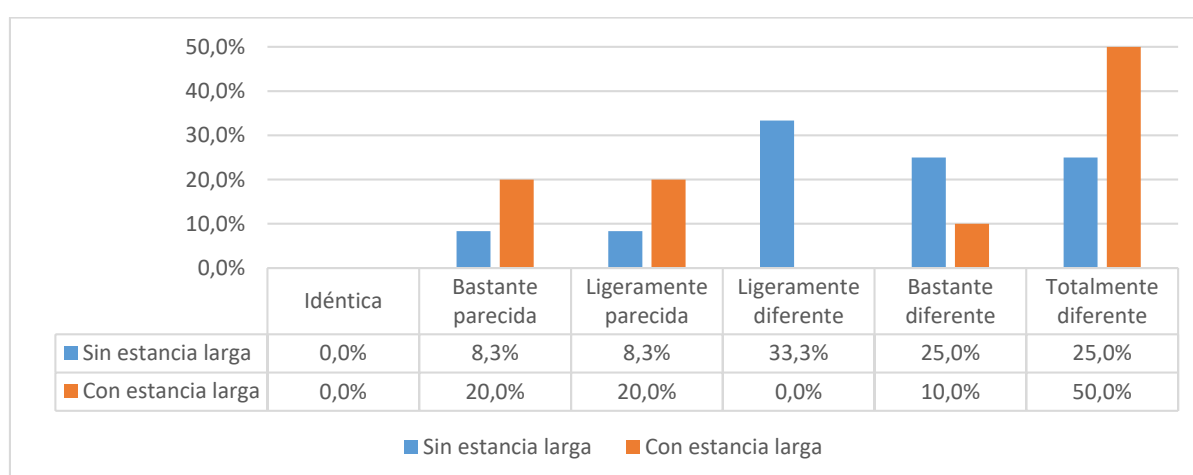


Gráfico 11. Identificación con la variedad andaluza según estancia larga o no dentro de la región correspondiente. Colectivo de filólogos.

La lectura del Gráfico 11 es sorprendente. Ningún encuestado ha percibido la variedad andaluza como idéntica a la suya propia, y eso ni siquiera sabiendo que la razón principal de la estancia dentro de esta región es la realización de estudios universitarios, es decir, son informantes que viven en la región, algunos incluso más de tres años. Es más, esta variedad se percibe como bastante diferente (en el 60 % de casos de encuestados con estancia se percibe en el polo negativo), siendo la opción más escogida por aquellos que viven en Andalucía la de “totalmente diferente”. Eso sí, aquellos que no ha realizado una estancia en Andalucía consideran esta variedad como muy diferente a la suya (el recuento del polo negativo representa 83,3 %). En este caso podemos pensar en que estas diferencias pueden depender de factores personales, ya que después de analizar las respuestas individuales, aquellos que más se identifican con el andaluz no son los que más tiempo han residido en esta región.

Si recordamos la diferencia entre la lengua natural y artificial que menciona Fernández Martín (2014), la distancia entre un modelo castellano neutralizado (probablemente el que han aprendido nuestros informantes) y uno dialectal y natural (en este caso andaluz, una norma diferente) es bastante grande para un aprendiente de ELE. De hecho, de este choque lingüístico habla Fuentes González (2020) cuando describe la realidad lingüística con la que se encontraron varias estudiantes irlandesas de Erasmus en Almería y cuyo modelo de clase era, también, el castellano, lo que las llevó a descubrir las grandes diferencias entre ambas normas, generando, además, dificultades de comprensión.

Aunque esta es una de las posibles explicaciones de nuestros datos, no debemos olvidar que son justamente los estudiantes que más tiempo han pasado en Andalucía (y que mayor tiempo de adaptación han podido disfrutar) los que menos se identifican con la grabación, lo cual en cierto modo entra en conflicto con esta explicación. En este caso, podemos pensar en otra explicación alternativa: es posible que los encuestados, sobre todo los que mayor tiempo han pasado en Andalucía, hayan percibido las diferencias entre el andaluz oriental y occidental. Puesto que todos los informantes en cuestión residen en la zona oriental, es posible que la modalidad sevillana no los represente.

En todo caso, estamos trabajando con datos muy reducidos que, además, no permiten llevar a cabo un análisis estadístico por razones idénticas al caso anterior.

Por último, analizamos la identificación con la variedad de la grabación en caso del colectivo de inmigrantes retornados. Los resultados se muestran en la Tabla 59.

Tabla 59. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Colectivo de retornados.

Variedad	Totalmente diferente		Bastante diferente		Ligeramente diferente		Ligeramente parecida		Bastante parecida		Idéntica		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellana	0	0,0	0	0,0	1	8,3	0	0,0	6	50,0	5	41,7	12	100
Andaluza	1	12,5	1	12,5	2	25,0	3	37,5	0	0,0	1	12,5	8	100
Canaria	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	100
Mexicana	4	40,0	1	10,0	3	30,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	10	100
Caribeña	3	60,0	1	20,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	100
Andina	1	20,0	3	60,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	5	100
Chilena	0	0,0	1	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100
Austral	4	25,0	4	25,0	6	37,5	1	6,2	1	6,2	0	0,0	16	100

Los datos son, en este caso, ligeramente diferentes. La identificación total sigue siendo una opción minoritaria, aunque esta vez ya no tanto. De hecho, la identificación es, en general, mayor. De nuevo, la mayoritaria es “bastante diferente”. El mayor cambio, sin embargo, reside en las modalidades con las que se identifican los estudiantes y que, en esto caso, además de la castellana (respuesta lógica si tenemos en cuenta la procedencia de los inmigrantes retornados), también la andaluza, y en algunas ocasiones la austral, dato muy curioso. Los datos se muestran de manera visual en Gráficos 12 y 13.

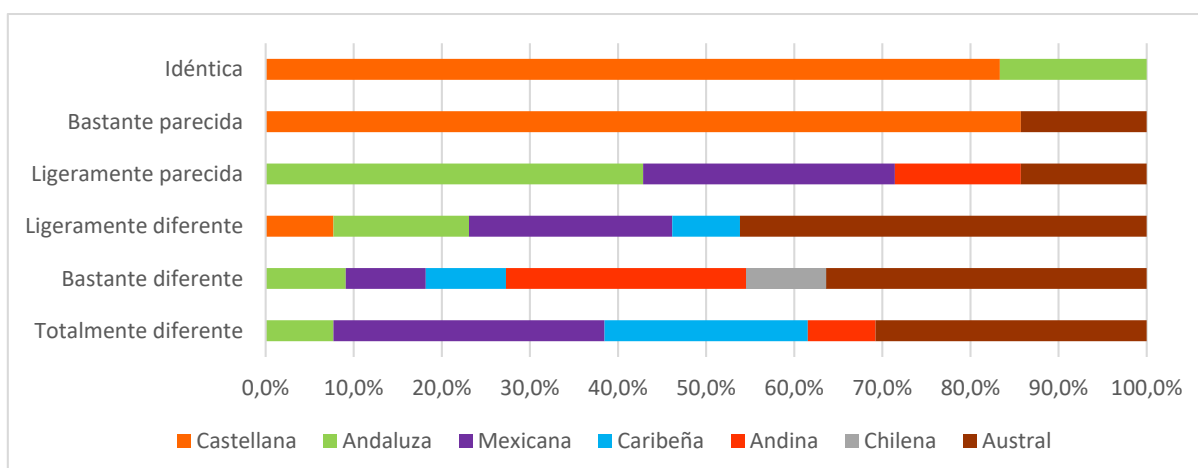


Gráfico 12. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la variedad. Colectivo de retornados.

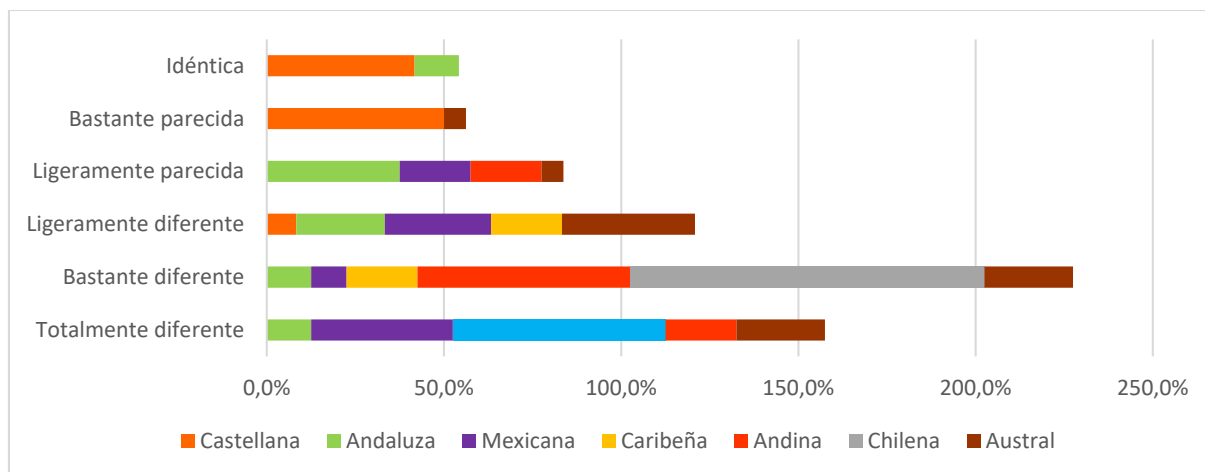


Gráfico 13. Autopercepción de distancia lingüística entre la variedad escuchada y la propia. Perspectiva de la identificación. Colectivo de retornados.

En definitiva, podemos concluir que el análisis de autopercepción de la variedad propia reveló datos muy importantes y pertinentes para este estudio. En primer lugar, que la variedad que más perciben los encuestados como la suya propia es, sin lugar a dudas, la castellana. Sin saber si esto se corresponde con la realidad, podemos deducir que, como mínimo, esto se debe a la presencia de esta como modelo en el aula de ELE en caso del colectivo de SSBB y de filólogos, y al lugar de procedencia de los inmigrantes retornados que casi en su totalidad nacieron en alguna zona septentrional. Teniendo en cuenta que se consideran hispanohablantes nativos o bilingües, lo lógico sería asumir que esta realmente sería su variedad vernácula.

En todo caso, los datos, de nuevo, demuestran el desarrollo de conciencia lingüística de los sujetos, que perciben muy claramente que las variedades hispanoamericanas, a excepción de la mexicana/centroamericana, no reflejan su propia expresión dialectal. De hecho, la mexicana/centroamericana seguramente aparezca en algunas ocasiones con identificación total porque es conservadora, muy presente en la producción cinematográfica latinoamericana, pero también seseante, y hay que apuntar que ningún idioma materno de nuestros encuestados posee la interdental, de modo que los propios informantes podrían ser seseantes y percibirlo así (a excepción de los retornados nativos hispanohablantes).

5.1.3. PRESTIGIO DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

Una vez establecido el grado de familiaridad con las variedades y la percepción de estas como parecidas o diferentes a la modalidad propia, podemos proceder a analizar cómo los informantes las evalúan. Recordemos que la comparación con los resultados de otros estudios se hará al final del análisis cuantitativo.

Antes de adentrarnos en valoración directa e indirecta y sus rasgos cognitivos y afectivos, primero debemos saber de qué base parten los encuestados, es decir, si establecen jerarquía entre las diferentes modalidades del español o si, al contrario, comparten una visión plurinormativa. Para averiguarlo, analizamos la primera pregunta del cuestionario: “En su opinión, ¿en qué región o zona se habla mejor el español?” Recordemos que cada informante responde a esta pregunta una sola vez, antes de escuchar las grabaciones, de modo que el 100 % de las respuestas coincide con el número total de informantes en la muestra. Además, debemos recordar que los alumnos tienen total libertad de responder lo que consideren más conveniente, no cuentan con ninguna explicación previa ni con mapas, listas, ni ningún tipo de material de soporte. Por ello, las respuestas tuvieron que ser normalizadas para poder cuantificarlas, pero cuando sea pertinente, mencionaremos los datos cualitativos de interés. La normalización de respuestas se hace de la siguiente manera: si se establece cualquier modalidad (sea diatópica o no) como mejor que otras, se considera jerarquización. Dentro de ella, siguiendo las bases establecidas en el apartado de “reconocimiento”, se adscriben las respuestas a la variedad que representarían, si es que se indica un lugar geográfico.

En la Tabla 60 se muestran los resultados generales por colectivo. Podemos observar grandes diferencias entre estos: como sería de esperar, el grupo de estudiantes de filología es el que más niveles de visión pluricéntrica presenta, pero esta sigue siendo bastante baja. Por otro lado, en el grupo de inmigrantes retornados no hay dudas: todos los informantes coinciden en que existen variedades mejores que otras. Estos resultados son, además, estadísticamente significativos, con $p=0,004$ obtenido a través de la prueba exacta de Fisher.

Tabla 60. Jerarquía entre las variedades por colectivos.

	SSBB		Filólogos		Retornados	
	N	%	N	%	N	%
Hay jerarquía	108	90,0%	38	76,0%	10	100,0%
No hay jerarquía	3	2,5%	10	20,0%	0	0,0%
NS/NC	9	7,5%	2	4,0%	0	0,0%
Total	120	100,0%	50	100,0%	10	100,0%

De manera más detalla, en la Tabla 61 analizamos todas las respuestas recogidas para poder analizar qué modalidades gozan de una posición prestigiosa.

Tabla 61. Zonas del mejor español por colectivo.

	SSBB		Filólogos		Retornados	
	N	%	N	%	N	%
<i>Castellana</i>	58	48,3%	27	54,0%	9	90,0%
<i>Andaluza</i>	19	15,8%	1	2,0%	0	0,0%
<i>Canaria</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
<i>Mexicana</i>	2	1,7%	1	2,0%	0	0,0%
<i>Caribeña</i>	3	2,5%	1	2,0%	0	0,0%
<i>Andina</i>	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%
<i>Chilena</i>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
<i>Austral</i>	2	1,7%	0	0,0%	0	0,0%
<i>España</i>	20	16,7%	4	8,0%	1	10,0%
<i>América Latina</i>	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%
<i>Otros</i>	3	2,5%	3	6,0%	0	0,0%
<i>NS/NC</i>	9	7,5%	2	4,0%	0	0,0%
<i>No hay jerarquía</i>	3	2,5%	10	20,0%	0	0,0%
Total	120	100,0%	50	100,0%	10	100,0%

En la Tabla 61 podemos ver claramente que el español considerado más prestigioso es sin lugar a dudas el castellano, ya que representa el porcentaje de respuestas más alto en todos los colectivos, alcanzando incluso el 90 % en caso de inmigrantes retornados. De hecho, parece ser que este último es el colectivo más “crítico”, que siempre jerarquiza las variedades y siempre coloca la más prestigiosa en España. Por otro lado, el colectivo más diversificado es el de SSBB: aunque la inmensa mayoría del alumnado considera que mejor se habla en centro-norte de España, algunos optan también por el español andaluz, incluso en ocasiones aparece el mexicano/centroamericano, caribeño, austral o latinoamericano en general. Esto es así también entre filólogos, pero en menor medida; de hecho, la segunda respuesta más presente en este grupo, después del español castellano, es que no hay variedades ni mejores ni peores, lo que nos lleva a pensar en que, en general, los universitarios con instrucción lingüística

prefieren o no jerarquizar o, si lo hacen, decantarse directamente por el modelo castellano. Como el grupo con mayor nivel de español (inmigrantes retornados) y que mayor contacto con nativos ha tenido es el que más prestigio les adscribe a las zonas castellanas, no podemos argumentar con que la visión pluricéntrica depende del nivel de idioma. De hecho, la mayoría de hablantes nativos en general tienden a jerarquizar las variedades. Parece ser que podemos asumir, por tanto, que esta aceptación de la validez de todas las normas se debe a la instrucción filológica. De todas formas, en varias ocasiones los informantes dudan de su propia opinión, porque esta entra en conflicto con lo que generalmente se les ha transmitido: esto se percibe en el ejemplo (10). En la mayoría de ocasiones no se han dado explicaciones, únicamente se destacó que no hay mejor ni peor español, pero algunos encuestados optaron por explicitar la pluralidad de normas (11), incluso se ha indicado que su diferencia reside en el prestigio social y no en la corrección como tal (12). Entre las respuestas que consideramos como no jerarquizantes aparecen también las de tipo (13), puesto que mencionan explícitamente que la elección de la zona se debe a factores puramente afectivos e individuales, no a la caracterización de la variedad como mejor que otras a nivel general.

(10) Se supone que en Madrid y en el norte de España, pero es algo muy subjetivo. [Informante 4440, FIL]

(11) No hay una en que se hable mejor el español, son variedades así que hablan español pero de diferente manera. [Informante 15000, FIL]

(12) No hay ninguna zona que hable mejor o peor, solamente existen diferentes variedades con diferentes niveles de prestigio social. [Informante 15004, FIL]

(13) Como lingüista descriptivista no me gusta valorizar, pero personalmente mi favorito es el español de Bogotá. [Informante 6389, FIL]

En la Tabla 61 se recoge también la categoría “otros”. En esta aparecen respuestas que indican más de una región (concretamente, España y México; Madrid y Gran Canaria; Norte de España, Madrid, México y Perú), en otros casos se indica una ciudad no hispanohablante (Budapest y Ostrava), pero en uno de los casos se recoge un indicador demográfico (“En la capital”). Aunque podríamos suponer que se trata de Madrid, no podemos saber si es una respuesta genérica o referida a algún país, y en tal caso, a cuál.

Las demás respuestas suelen ser, en su gran mayoría, muy breves, indicando el país o la región escogida como la representante del mejor español. Así, se recoge, únicamente, Latinoamérica,

España, Argentina, Colombia, Costa Rica, Caracas, Cuba, México... En la variedad andaluza puede apreciarse mayor diversidad. El único informante filólogo que considera que mejor se habla en Andalucía etiquetó su respuesta así, pero entre el alumnado de SSBB sí se indicaron varias ciudades o zonas: 10 informantes responden “Andalucía”, 4 “Málaga”, 2 “Extremadura” y las respuestas “Sur de España”, “Murcia” y “Granada” cuentan con una respuesta cada una. De hecho, es curioso que en ningún caso se haya respondido Sevilla, capital de la comunidad autónoma que se considera frecuentemente foco de prestigio andaluz, al menos en caso del occidente. Sospechamos que, de nuevo, estamos ante el criterio turístico: podemos argumentar con que Málaga es, probablemente, la zona más visitada por los encuestados y sus familiares y conocidos. De hecho, si consultamos el número de viajeros extranjeros en las provincias andaluzas en el año 2023 y 2024, Málaga es, con diferencia, la provincia más visitada (los datos fueron obtenidos a través del INE y están disponibles en <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2073>).

Sin poder comprobar estos datos estadísticamente, lo que sí podemos indicar es que 16 de los 20 informantes que colocan el prestigio del español en alguna región correspondiente a la variedad andaluza sí la han visitado, aunque en su mayoría se trata de estancias cortas. Por otro lado, en caso de respuestas distintas a Andalucía y Castilla, esta correspondencia no se da, de hecho, casi ninguno de los informantes que se decantó por una variedad latinoamericana realmente ha visitado algún país en esta región, lo cual nos obliga a desechar la teoría de que la estancia dentro de una variedad podría motivar al informante a escoger este como el mejor español.

Puesto que la inmensa mayoría de las respuestas consideran como el mejor español el castellano, analizamos las respuestas con mayor detenimiento. En la Tabla 62 y Figura 29 se recogen los datos obtenidos en el colectivo de SSBB. Contrariamente al análisis idéntico que llevamos a cabo en el apartado de reconocimiento, aquí la perspectiva es distinta: las zonas indicadas no se corresponden simplemente con el imaginario de la variedad, sino que contienen un componente valorativo, de modo que lo que observamos son las regiones consideradas más prestigiosas, no solo las más prototípicas, como en el caso anterior. Recordemos que los recuentos en la Tabla 62 son superiores a los que aparecen en la Tabla 61, puesto que, si se han mencionado varias zonas castellanas por un solo informante, se han apuntado todas sus respuestas por separado.

Tabla 62. Las zonas más prestigiosas dentro de la variedad castellana. Colectivo de SSBB.

Región	N	Región	N
Madrid	30	Castilla la Mancha	2
Centro de España	7	Cantabria	1
Valencia	5	Castilla	1
Cataluña	4	Madrona	1
Asturias	3	Norte de España	1
Castilla y León	3	Zaragoza	1
Barcelona	2	Galicia	1



Figura 29. Las zonas más prestigiosas dentro de la variedad castellana. Colectivo de SSBB.

Como vemos, las zonas consideradas como representantes de mayor prestigio lingüístico por el alumnado de SSBB se parecen bastante a aquellas que les resultan más prototípicas: esto se refleja en la inclusión bastante común de zonas bilingües catalanas que, además, se corresponden con zonas turísticas del país. Esta vez, sin embargo, aparece en mayor medida aquello que tradicionalmente se ha relacionado con el mejor español: las zonas de las Castillas.

Teniendo en cuenta que 34 de los 58 informante de SSBB que colocan el prestigio lingüístico en las zonas septentrionales las ha visitado alguna vez (es decir, algo más de la mitad), no parece ser que la estancia sea un factor importante. Ahora bien, no deberíamos desechar por completo esta idea, ya que la estancia sí puede tener cierto grado de influencia, aunque quizás más bien a nivel individual, como se refleja en (14) y (15). En (16) aparece, de nuevo, la discrepancia entre lo afectivo y lo cognitivo y, por último, apuntamos el caso (17), puesto que puede ser clave para entender por qué los hablantes de ELE valoran mejor el español castellano, con el que seguramente estén más familiarizados (esto es así en caso de nuestros informantes y no es extrapolable a toda la comunidad de ELE).

- (14) A partir de mi experiencia personal, yo estuve solamente en Barcelona y no he ido a otra parte en España u otro país hispanohablante. A decir verdad, en Barcelona se habla bien el español, pese a que la mayoría de las personas hablaba con un acento peculiar supongo por la interferencia del catalán. [Informante 15064, SSBB]
- (15) Cataluña, ya que es la única región que yo haya visitado. [Informante 15067, SSBB]
- (16) Me encanta el acento argentino, pero opino que mejor se habla en Valencia y Cataluña. [Informante 13381, SSBB]
- (17) Puedo entender más en la zona de Madrid. [Informante 15012, SSBB]

Ahora bien, en el colectivo de filólogos las respuestas cambian en alguna medida, como se puede observar en la Tabla 63 y la Figura 30.

Tabla 63. Las zonas más prestigiosas dentro de la variedad castellana. Colectivo de filólogos.

Región	N	Región	N
Madrid	11	Valencia	2
Norte de España	5	Barcelona	1
Centro de España	3	Cataluña	1
Castilla y León	3	Galicia	1
Salamanca	2	País Vasco	1



Figura 30. Las zonas más prestigiosas dentro de la variedad castellana. Colectivo de filólogos.

Como vemos, esta vez las zonas bilingües ya no tienen una posición preferente, y las respuestas se corresponden, de nuevo, más con aquellas que tradicionalmente se han señalado como las de mejor español. Las respuestas son, además, bastante homogéneas, sin ofrecer muchas explicaciones, lo que demuestra hasta qué punto el alumnado de filologías ha adoptado este modelo.

Por último, llevamos a cabo el mismo análisis en el colectivo de inmigrantes retornados. De las 9 respuestas que indican la zona castellana, 4 se decantan por Barcelona, 3 por Madrid y una (en cada caso) por Castilla, Valencia y centro de España. De nuevo, las respuestas son muy homogéneas, sin ofrecer explicaciones. En este caso llama la atención el hecho de que el foco de prestigio se coloque en Barcelona y no en Madrid. Cabe preguntarse a qué se puede deber y si esto tiene alguna relación con la ciudad de origen de los informantes. Para comprobarlo, en la Tabla 64 recogemos el lugar de nacimiento del informante junto con su respuesta.

Tabla 64. Origen de los informantes y la región del mejor español. Colectivo de retornados.

Informante	Lugar nacimiento	Mejor español
15030	Barcelona	Castilla
15040	Sevilla	Barcelona
15042	Madrid	Madrid
14989	Valencia	Valencia
15002	Madrid	Barcelona y Madrid
15041	Benidorm	Espana
15044	Toledo	En la zona del centro de España: Castilla La Mancha, Castilla y León, Madrid, etc.
15046	Gerona	Barcelona
15047	Gerona	Barcelona
13412	Bilbao	Madrid

Como vemos, en 6 de 10 casos coincide la zona indicada con el lugar de origen, de modo que no podemos afirmar esta hipótesis, pero tampoco desecharla por completo. Sobre todo, los informantes que proceden de zonas bilingües son también aquellos que las indican como focos de prestigio; hay un solo caso en el que esto no es así.

Para finalizar, analizamos si la elección de zonas del mejor español depende de algunas variables. Teniendo en cuenta que el colectivo de retornados no presenta variación, este no se analizará en este apartado. Del mismo modo, solo se puede llevar a cabo un análisis categórico entre las respuestas jerárquicas y no jerárquicas, ya que de otra manera se generaría un gran número de casillas vacías o con frecuencias absolutas muy bajas. Por esta misma razón, se elimina del análisis también la ausencia de respuesta, de modo que solo nos interesa saber si hay algún factor que influye entre decantarse por un español como el mejor o no.

En el colectivo de SSBB, ni el curso ni el sexo del informante resultaron significativos tras aplicar la prueba exacta de Fisher. El país de procedencia no se puede analizar, puesto que

genera tantas casillas vacías que el análisis estadístico no es aplicable, pero en todo caso, no muestra ningún patrón específico. Las opiniones son, por tanto, bastante estables en este colectivo.

No ocurre así entre los filólogos. La variable “sexo del informante” no es significativa, tampoco lo es el curso (se han colapsado los cursos superiores al segundo en una sola categoría). Al igual que en el colectivo de SSBB, el país del informante no es analizable. Lo que sí nos interesa saber es, sin embargo, si el tipo de carrera y el país de estudios tienen alguna influencia. En el caso del primero, los valores obtenidos no son significativos, pero creemos que los datos revelan un patrón interesante: los estudiantes de Filología Hispánica presentan el doble de porcentaje de igualdad entre todas las variedades frente a estudiantes de otras carreras relacionadas con el español (Tabla 65).

Tabla 65. Jerarquía entre las variedades según la carrera universitaria.

	Hay jerarquía		No hay jerarquía		Total	
	N	%	N	%	N	%
Filología Hispánica	24	75,0%	8	25,0%	32	100,0%
Otras	14	87,5%	2	12,5%	16	100,0%

La única variable que sí es significativa es, curiosamente, el país en el que los encuestados realizan su carrera (España, frente a los demás), con $p=0,036$ de la prueba exacta de Fisher. Lo resultados que se muestran en la Tabla 66 apuntan hacia una mayor concepción plurinormativa de las variedades en caso de aquellos estudiantes que realizan su carrera en España, aunque no podemos saber si esto se debe al diseño curricular o al simple hecho de residir en un país hispanohablante y estar en contacto continuo con hablantes nativos de diferentes zonas.

Tabla 66. Jerarquía entre las variedades según el país en el que se cursan los estudios universitarios.

	Hay jerarquía		No hay jerarquía		Total	
	N	%	N	%	N	%
España	6	54,5%	5	45,5%	11	100,0%
Otros	32	86,5%	5	13,5%	37	100,0%

En definitiva, podemos decir que los informantes consideran, a grandes rasgos, que sí existe jerarquía de prestigio entre las variedades y que esta apunta hacia el modelo castellano como

el mejor español. Esta opinión únicamente se atenúa en el colectivo de filólogos, y eso sobre todo en aquellos que cursan sus estudios de Filología Hispánica y, más concretamente, en España, que son justamente los que más abogan por la igualdad entre todas las modalidades dialectales.

5.1.4. VALORACIÓN DIRECTA DE LAS VARIEDADES

Tras la escucha de las grabaciones, los informantes las evalúan de forma directa, valorando las características de la pronunciación en sí, y de forma indirecta, a través de la persona que habla, la región correspondiente y su cultura.

Analizamos, primero, la valoración directa de la variedad. Esta se compone de tres preguntas: la primera, en la que se indican 11 características de la pronunciación. El informante debe indicar en escalas de diferencial semántico de seis puntos los rasgos cognitivos y afectivos de la pronunciación, siendo estos los siguientes: agradable-desagradable, sencilla-complicada, cercana-distante, blanda-dura, divertida-aburrida, bonita-fea (rasgos afectivos) y suave-áspera, variada-monótona, urbana-rural, rápida-lenta, clara-confusa (rasgos cognitivos). La escala no tiene punto intermedio, de modo que obliga al informante a decantarse por uno de los dos polos. Además, los polos positivo y negativo de las características cognitivas están invertidos para prevenir respuestas automáticas.

5.1.4.1. Consideraciones previas

Para facilitar el análisis de datos, y porque en esta ocasión no nos interesa tanto el análisis categórico, tratamos esta variable en escalas. Esto nos permite trabajar con medias para cada rasgo, pero también calcular la media de características cognitivas y afectivas de cada informante. Eso sí, en todo momento debemos recordar que calcular medias de escalas de seis puntos es una simplificación estadística, aunque no imposibilita el análisis.

Debemos recordar también que el proyecto PRECAVES XXI se diseñó mayoritariamente para ser aplicado a hablantes nativos. Algunas características podrían tener una concepción muy diferente en aprendientes de ELE: por ejemplo, creemos que la claridad de una variedad es en este colectivo un factor mucho más importante que en nativos. Por otro lado, el par semántico rápida-lenta presenta problemas de análisis. En teoría, el polo positivo está en la rapidez de la pronunciación, pero esto no tiene por qué ser así en colectivos extranjeros, porque puede

dificultar la comprensión. La única manera de establecer qué polo debe tomarse como positivo es analizar las respuestas a la segunda y tercera pregunta, en la que los informantes deben apuntar, de manera libre, qué rasgo de la pronunciación les ha gustado o disgustado especialmente. Independientemente de si la variedad se acertó o no, contabilizamos cuántas veces se indicó “lenta” como rasgo positivo y cuántas como rasgo negativo en cada uno de los colectivos. Hacemos lo mismo con la característica “rápida”. Se eliminaron de este recuento los casos cuando el informante considera que la pronunciación no es ni lenta ni rápida, porque justamente no se decanta por ninguno de los dos polos. Los resultados se recogen en la Tabla 67, en la que se presentan frecuencias absolutas.

Tabla 67. Consideración de la lentitud y rapidez de la pronunciación como positiva y negativa.

	LENTA POSITIVO	LENTA NEGATIVO	RÁPIDA POSITIVO	RÁPIDA NEGATIVO
SSBB	102	79	51	119
FILÓLOGOS	8	17	14	20
RETORNADOS	8	17	0	8
TOTAL	118	113	65	147

Como vemos, la lentitud de la pronunciación es un rasgo más bien positivo en el colectivo de SSBB, siendo la razón principal que facilita la comprensión. Esto no es del todo así entre los filólogos, donde una pronunciación demasiado lenta resulta monótona o aburrida, pero a la vez los informantes tienden a indicar que la rapidez es un rasgo negativo. Incluso en el colectivo de retornados la polarización tampoco es tan clara, porque se recoge en el mismo número de casos la característica lenta de la pronunciación como positiva, pero rápida como negativa. No parece haber muchas dudas con respecto a la interpretación de estos datos: a mayor nivel de dominio lingüístico, mayor aceptación de un discurso de mayor rapidez. Ahora bien, habiendo tantas diferencias entre los colectivos, y el hecho de que en ninguno de ellos se llegue realmente a una distinción categórica, no creemos conveniente tratar este rasgo en conjunto con los demás. Es difícil establecer cuál es el punto positivo y cuál es el negativo, y cualquiera de las dos decisiones nos llevaría a cierto sesgo. Por eso, este par semántico lo analizaremos de manera separada y no se tendrá en cuenta cuando se calculen las medias cognitivas de las variedades.

Antes de realizar cualquier tipo de prueba es necesario comprobar cuáles pueden aplicarse a nuestros datos y cuáles no. Eliminando del análisis los casos en los que el informante no

responde a la pregunta de dónde es el hablante de la grabación o donde las respuestas no se pueden adscribir a un grado de acierto porque son, por ejemplo, sociolingüísticas (y, en todo caso, muy escasas), calculamos si los datos cumplen con los requisitos para aplicación de pruebas paramétricas como lo es, por ejemplo, ANOVA o *t* de Student. Para que esto sea así, se deben cumplir los supuestos que requiere la aplicación de estas pruebas: independencia de las muestras, distribución normal, homocedasticidad (igualdad de varianzas) y frecuencias absolutas no muy bajas (Herrera Soler *et al.*, 2011). Suponiendo que la independencia sí se cumple por el diseño del estudio, aplicamos la prueba Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para establecer si los datos siguen una distribución normal y la prueba de Levene para comprobar la homocedasticidad. Los resultados que arrojan las pruebas son significativos, de modo que no podemos asumir el cumplimiento de los supuestos mencionados. Nuestros datos no son, por tanto, analizables con pruebas paramétricas.

Como siguiente paso, debemos decidir si es conveniente trabajar con todos los grados de acierto o no. Teniendo en cuenta los tres grados de acierto mencionados anteriormente y el hecho de que nuestros datos no son paramétricos, aplicamos la prueba Kolmogorov-Smirnov para comprobar si existen diferencias significativas en media cognitiva, afectiva y general de las variedades en conjunto (sin analizar por separado cada variedad) según el grado de acierto. La prueba arroja *p* valor 0,001 para la media cognitiva, e inferior a 0,001 en las medias afectiva y general. De hecho, las medias más altas se dan siempre en casos de acierto exacto. Aunque no hacemos un análisis pormenorizado por variedad, si el grado de acierto no fuera pertinente, no deberían existir diferencias significativas ni en un análisis general. Esto nos lleva a tomar la misma decisión que en el caso de identificación con la variedad, siguiendo el mismo razonamiento: solo se tienen en cuenta los casos de acierto exacto.

Por último, debemos establecer si se trabajarán los tres colectivos de forma conjunta o por separado. En la Tabla 68 recogemos las medias generales (y sus respectivas desviaciones típicas) de cada variedad por colectivo. Además, se apuntan la media mínima y máxima obtenidas (que no se deben confundir con el valor mínimo y máximo de las escalas en la encuesta).

Tabla 68. Medias aritméticas generales, desviaciones típicas, valor mínimo y valor máximo por variedad y colectivo. Valoración directa de la variedad: aciertos exactos.

	SSBB				Filólogos				Retornados			
	Media general				Media general				Media general			
	M	Dev	Min	Max	M	Dev	Min	Max	M	Dev	Min	Max
Castellana	4,03	,94	1,20	5,90	4,13	,73	2,20	5,90	4,12	,87	2,40	5,60
Andaluza	3,59	,75	2,30	5,10	3,46	,84	1,60	6,00	3,57	,53	3,00	4,30
Canaria	3,63	,44	3,30	4,40	3,90	1,25	1,90	6,00				
Mexicana	3,70	,76	2,60	5,30	4,36	,54	3,50	5,44	4,19	,84	2,80	5,50
Caribeña	4,23	1,14	2,10	5,40	4,29	,72	3,50	5,67	3,80	1,07	2,40	4,70
Andina	3,61	,89	2,20	5,00	3,92	1,05	1,75	6,00	3,43	,66	2,70	4,60
Chilena	3,74	,72	2,60	4,60	4,41	,51	3,80	5,40	4,70		4,70	4,70
Austral	3,90	,77	2,00	5,50	3,96	,72	2,60	5,70	4,21	,54	3,20	5,10

De la lectura de la Tabla 68 podemos interpretar que sí existen diferencias entre los tres colectivos que van más allá de los diferentes valores asignados a cada variedad en la evaluación general. Si nos fijamos en los valores mínimos y máximos de cada colectivo y variedad, observamos que el alumnado de SSBB presenta mayor dispersión de datos, mientras que el más estable es el colectivo de inmigrantes retornados. Ahora bien, si miramos este dato desde la perspectiva de la media más baja y más alta en cada colectivo, los resultados cambian. Entre el alumnado de SSBB, la variedad mejor valorada es la caribeña (4,23) y la que tiene la media más baja es la andaluza (3,59). Esto representa una distancia de 0,64 puntos entre la variedad mejor y peor. En caso de filólogos, entre el español mejor valorado (chileno) y el peor valorado (andaluz) la distancia es de 0,95. Por último, en el colectivo de inmigrantes retornados la distancia es 1,27, es decir, más alta aún (la media más alta es de Chile y la más baja de la zona andina). Esto quiere decir que las valoraciones de las distintas variedades son más polarizadas conforme se sube de dominio lingüístico y contacto con hablantes nativos.

En resumen, los datos parecen apuntar hacia el siguiente patrón: el alumnado de SSBB presenta una mayor variedad de opiniones, pero cuando estas se promedian, las diferencias entre las modalidades dialectales no son muy grandes. Al contrario, en el otro extremo se encuentra el colectivo de inmigrantes retornados, que de manera más homogénea establece diferencias más marcadas entre variedades mejor o peor evaluadas. Creemos que estos resultados reflejan el grado de contacto con las diferentes modalidades y con las opiniones acerca de ellas en general. Los alumnos de SSBB probablemente hayan tenido menor acceso a opiniones categóricas (ej.: “esta variedad es buena y esta es mala”) más allá de lo que se presenta en los libros o lo que les pueden transmitir los profesores (y que, generalmente no

se hace de variedades en conjunto sino más bien de rasgos específicos, muchas veces incluso de manera implícita), y su inseguridad lingüística causada por el dominio limitado tampoco los llevaría a decantarse por valoraciones extremas. Al contrario, el colectivo de retornados ha vivido la mayor parte de su vida en contexto de inmersión total, el español es prácticamente su lengua materna y, por consiguiente, habrán tenido más oportunidades de entrar en contacto con opiniones polarizadas de otros hablantes nativos y crear las suyas propias.

Una vez hecho este análisis interpretativo, interesa llevar a cabo también uno que sea estadístico para establecer en qué medida influye el colectivo en la evaluación de las modalidades. Puesto que, en teoría, dentro de cada colectivo, algunas variedades podrían ser mucho mejor valoradas que otras y esto podría neutralizar los datos, analizamos las variedades por separado, aplicando la prueba Kruskal-Wallis a medias cognitivas y afectivas en cada colectivo. La única diferencia significativa se encuentra en la variedad mexicana/centroamericana, concretamente en su media cognitiva, y eso con $p=0,005$. Esto nos lleva a tomar la siguiente decisión: contrariamente a apartados anteriores, y aunque se perciban patrones diferentes en los tres grupos, no existen datos estadísticos que justifiquen un análisis separado por colectivos. Además, consideramos que, en este caso, la separación por colectivos resultaría contraproducente: en algunas variedades hay tan pocos casos de acierto que el análisis solo es posible si se tienen en cuenta todos en conjunto. En todo caso, el colectivo sí se empleará como variable.

Para finalizar este apartado introductorio, recordamos que la discusión se hará al final, de modo que no aparecen en el texto comparaciones con otros estudios de índole parecida.

5.1.4.2. Resultados de la valoración directa de las variedades: análisis cuantitativo. Datos generales

Antes de proceder a presentar los resultados de las medias, recordemos el recuento de casos de acierto exacto por variedad (Gráfico 14). Teniendo en cuenta que los aciertos exactos son muy bajos en algunas variedades y que ya hemos comprobado que los datos no siguen los supuestos para la aplicación de pruebas paramétricas, se aplicarán las no paramétricas, concretamente, Kruskal-Wallis cuando la variable de agrupación tiene más de dos factores (es decir, la prueba no paramétrica equivalente a ANOVA) y Mann-Whitney (equivalente a t de

Student) cuando son solo dos. Tanto en el caso de media cognitiva como la afectiva, la variedad de la grabación es un factor significativo (en ambos casos, $p=0,001$).

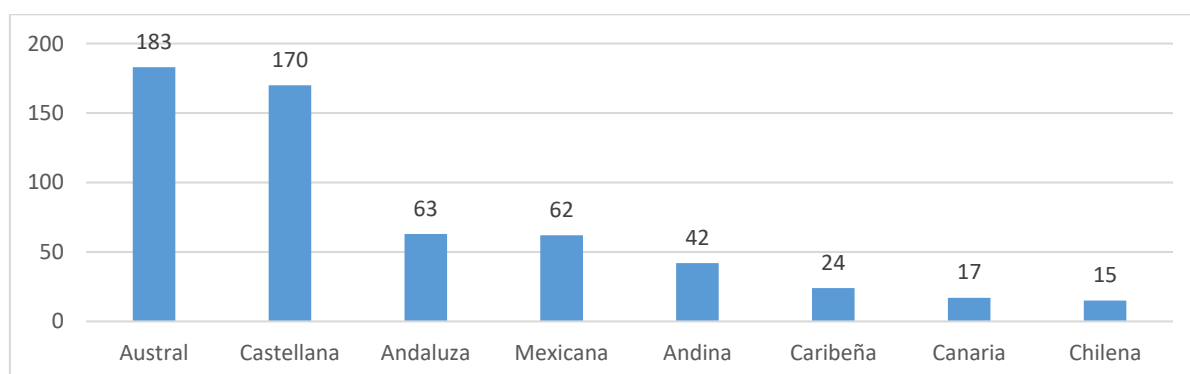


Gráfico 14. Recuento de casos de acierto exacto por variedad. Frecuencias absolutas.

En las Tablas 69 y 70 y en el Gráfico 15 se recogen los resultados de la valoración directa de las variedades, tanto en cuanto a sus rasgos cognitivos como afectivos.

Tabla 69. Medias cognitivas por variedad.

	MEDIA	DESVIACIÓN	MÍNIMO	MÁXIMO
CASTELLANA	4,13	,93	1,50	6,00
ANDALUZA	3,60	,82	2,00	6,00
CANARIA	4,08	1,04	1,75	6,00
MEXICANA	4,11	,78	2,25	5,50
CARIBEÑA	4,11	,90	1,50	5,50
ANDINA	3,85	1,04	2,00	6,00
CHILENA	4,14	,81	2,75	5,50
AUSTRAL	3,96	,81	1,00	6,00

Tabla 70. Medias afectivas por variedad.

	MEDIA	DESVIACIÓN	MÍNIMO	MÁXIMO
CASTELLANA	4,01	,98	1,00	6,00
ANDALUZA	3,51	,93	1,33	6,00
CANARIA	3,64	1,30	2,00	6,00
MEXICANA	4,08	,85	2,17	6,00
CARIBEÑA	4,23	1,09	2,00	6,00
ANDINA	3,68	1,06	1,50	6,00
CHILENA	4,23	,66	2,50	5,33
AUSTRAL	3,93	,90	1,83	6,00

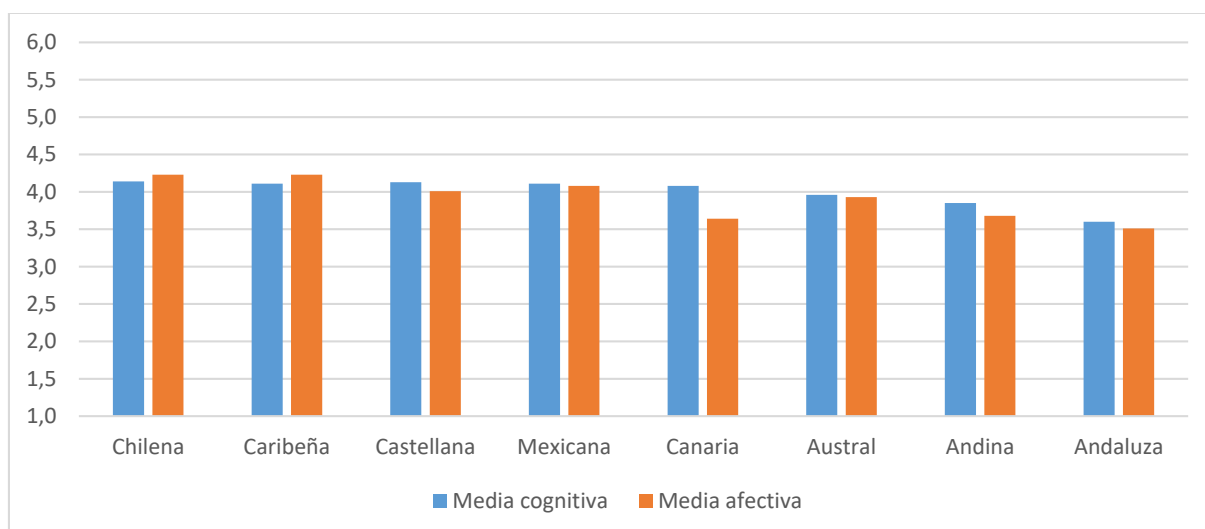


Gráfico 15. Valoración directa de la variedad. Medias cognitiva y afectiva¹⁸.

Los datos representados en las Tablas 69 y 70 y en el Gráfico 15 muestran que la valoración de las variedades es, en general, positiva, ya que el punto medio de la escala se encuentra en 3,5 y el promedio de ninguna variedad se encuentra por debajo de este nivel. Tampoco podemos decir que haya diferencias muy marcadas entre la valoración cognitiva y la afectiva (quizás a excepción del español canario) y que, en todo caso, las medias de las distintas modalidades son muy parecidas: entre la mejor valorada y la peor valorada hay un salto de 0,54 en características cognitivas y 0,72 en las afectivas. Curiosamente, las mejor valoradas fueron la chilena y la caribeña que, precisamente, no cuentan con muchos aciertos, mientras que las peor valoradas son andina y andaluza.

Ahora bien, puede ocurrir que las medias oculten algunos datos interesantes de valoración de características concretas que podrían neutralizarse si una de ellas se evalúa muy positivamente mientras que la otra recibe valores muy bajos. Los datos se muestran en la Tabla 71. Por motivos de espacio, se apunta solo el primer decimal.

¹⁸ En todos los gráficos que reflejen las medias obtenidas de las escalas de diferencial semántico, ya sea en la valoración directa o indirecta, se mantiene siempre la escala completa para ofrecer una comparación visual real de los datos, es decir, siempre se muestran los valores de 1 a 6 aunque los datos obtenidos no alcancen el valor máximo. Es cierto que esto tiene el inconveniente de la tendencia visual a homogeneizar los datos y no resaltar las diferencias, pero representa de manera más fiel la realidad.

Tabla 71. Medias y desviaciones por variedad y característica.

	Castellana		Andaluza		Canaria		Mexicana		Caribeña		Andina		Chilena		Austral	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
<i>AGR</i>	4,4	1,4	3,8	1,2	3,8	1,5	4,3	1,4	4,4	1,5	3,8	1,6	4,9	1,1	4,2	1,3
<i>SUA</i>	3,8	1,4	3,4	1,3	3,6	1,5	4,5	1,0	4,3	1,4	3,7	1,3	3,9	1,3	3,9	1,2
<i>VAR</i>	3,3	1,5	3,8	1,5	4,4	1,4	3,3	1,3	4,2	1,4	3,2	1,4	4,6	1,0	3,9	1,5
<i>SEN</i>	4,4	1,3	3,3	1,1	3,4	1,4	4,6	1,1	4,2	1,3	4,4	1,3	3,9	1,2	3,9	1,2
<i>CER</i>	4,1	1,4	3,6	1,3	3,4	1,7	3,9	1,4	4,2	1,3	3,4	1,4	3,8	1,2	3,6	1,4
<i>BLA</i>	3,9	1,3	3,3	1,3	3,7	1,5	4,2	1,2	4,6	1,1	3,9	1,2	3,9	1,2	4,0	1,1
<i>URB</i>	4,5	1,4	3,6	1,6	4,4	1,6	3,8	1,3	3,6	1,2	4,0	1,4	3,7	1,7	4,0	1,3
<i>DIV</i>	3,1	1,4	3,4	1,5	3,8	1,4	3,4	1,3	3,6	1,2	3,0	1,4	4,4	1,2	3,8	1,4
<i>CLA</i>	4,9	1,3	3,7	1,4	3,9	1,5	4,9	1,0	4,3	1,4	4,6	1,2	4,4	1,0	4,2	1,3
<i>BON</i>	4,3	1,4	3,7	1,4	3,8	1,5	4,1	1,2	4,1	1,7	3,8	1,5	4,5	1,3	4,2	1,4
<i>LEN</i>	4,0	1,2	3,0	1,1	3,3	1,0	4,7	0,9	4,1	1,1	4,2	1,1	3,2	1,3	3,6	1,2

En primer lugar, la lectura de la Tabla 71 desvela que las diferencias entre desviaciones no parecen seguir ningún patrón específico, es decir, no parece ser que haya opiniones especialmente polarizadas u homogéneas sobre alguna variedad o algún rasgo concreto. Se trata, más bien, de cuestiones puntuales. Por otro lado, sí hay diferencias relativamente grandes entre las medias de algunas características. Para evaluar si estas tienen peso estadístico, se aplicó la prueba Kruskal-Wallis a cada característica evaluada. Los resultados, que se recogen en la Tabla 72, demuestran que, excepto en caso de *bonita*, en todas las demás características existe diferencia significativa entre las medias obtenidas para cada variedad.

Tabla 72. *p* valores de la prueba Kruskal-Wallis obtenidos para la diferencia de medias en la valoración directa según la variedad.

Característica	<i>p</i> valor de Kruskal-Wallis
Agradable	,003
Suave	,000
Variada	,000
Sencilla	,000
Cercana	,003
Blanda	,001
Urbana	,000
Divertida	,000
Clara	,000
Bonita	,103
Lenta	,000

Si observamos los datos presentados en la Tabla 71 y organizamos las medias de más alta a más baja en cada característica, descubrimos que los rasgos forman 4 *clusters* que presentamos de manera visual en los Gráficos 16, 17, 18, 19 y 20.

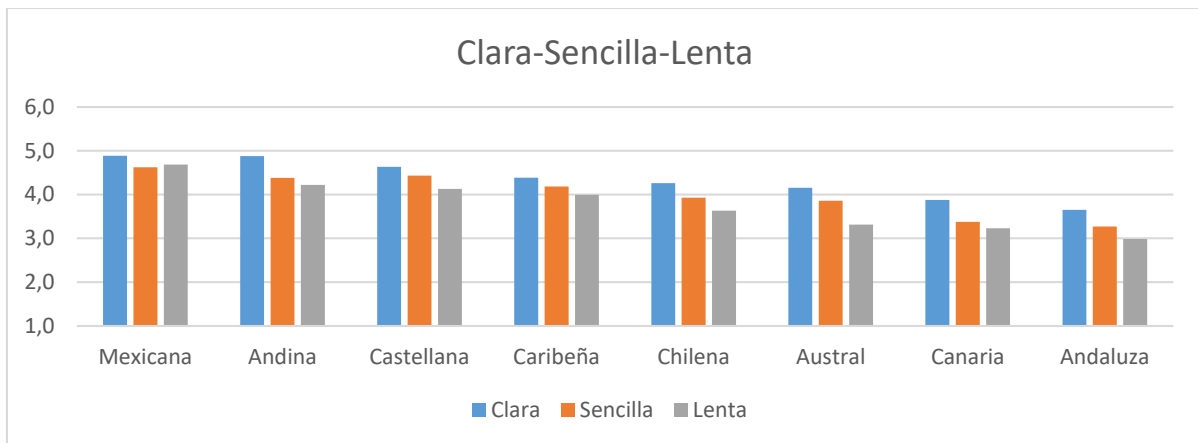


Gráfico 16. Cluster clara-sencilla-lenta. Medias de característica por variedad.

En el Gráfico 16 se percibe un claro patrón de agrupación de variedades conservadoras en el polo positivo de las características *clara*, *sencilla* y *lenta*. El carácter conservador resulta ser un factor facilitador en la comprensión, mientras que ocurre lo contrario con las variedades innovadoras.

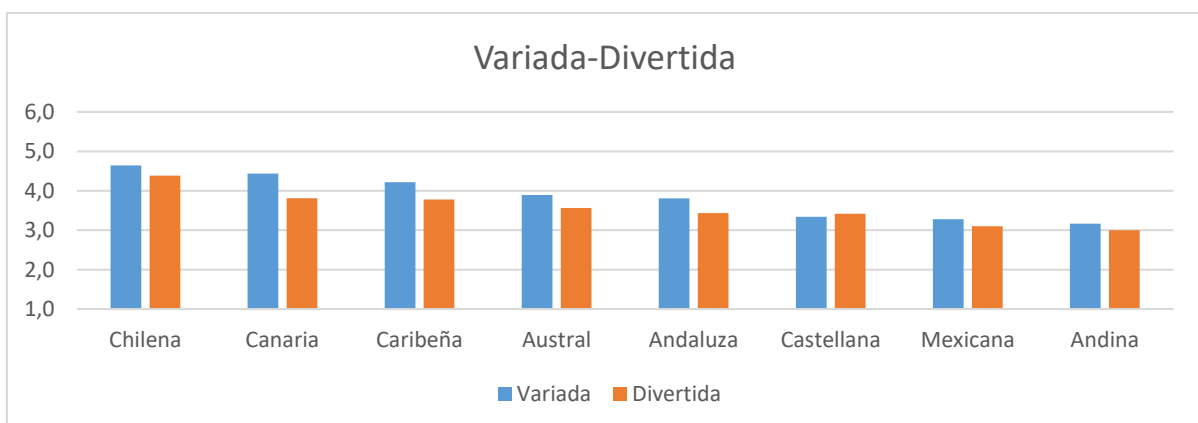


Gráfico 17. Cluster variada-divertida. Medias de característica por variedad.

Otro *cluster* perceptible es el de las características *variada* y *divertida* (Gráfico 17) donde, al contrario, las conservadoras se valoran justamente en el extremo bajo y se consideran monótonas y aburridas, mientras que las innovadoras se perciben como divertidas y variadas.

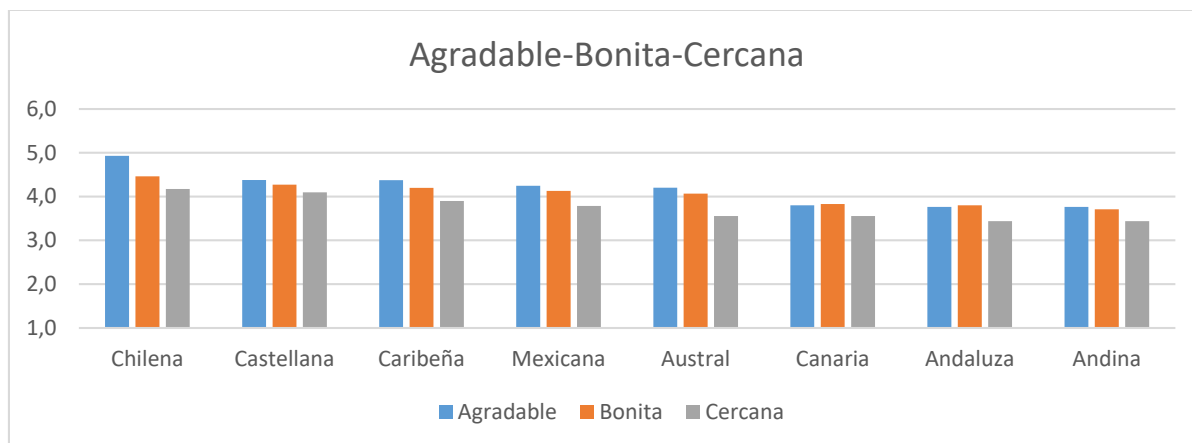


Gráfico 18. Cluster agradable-bonita-cercana. Medias de característica por variedad.

Por otro lado, aparece la agrupación de *agradable*, *bonita* y *cercana* (Gráfico 18) y la de *suave* y *blanda* (Gráfico 19). En ambos casos, el español canario, andaluz y andino se encuentra en el extremo inferior, pero la diferencia reside en que, en el primer grupo, el español castellano sí se encuentra en el extremo positivo, mientras que en el segundo grupo no, siendo la modalidad mexicana/centroamericana la mejor valorada.

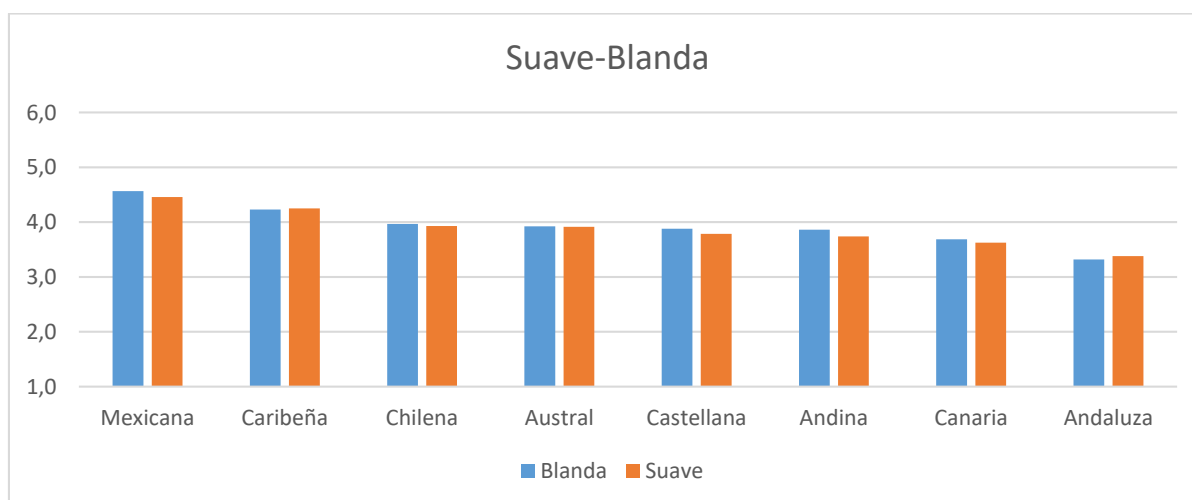


Gráfico 19. Cluster suave-blanda. Medias de característica por variedad.

Por último, en el Gráfico 20 se muestra la característica *urbana*, que no se agrupa con ninguna otra en cuanto al orden de las variedades. En primer lugar, hay que repetir que ninguna valoración se encuentra aquí por debajo de 3,5 (valor medio), es decir, ninguna modalidad se considera propiamente rural. Eso sí, la castellana y la andaluza conforman los extremos (positivo y negativo, respectivamente). Lo que sí resulta interesante es, por ejemplo, la evaluación del español canario como uno de los más urbanos.

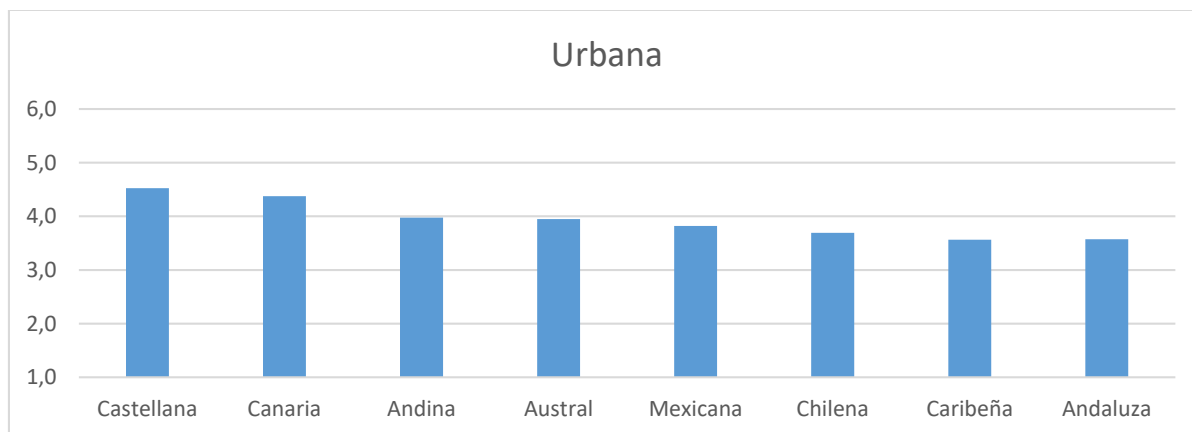


Gráfico 20. Valoración de la característica *urbana* por variedad.

De hecho, si comparamos estos resultados con el peso demográfico real de las variedades, los datos no coinciden. El recuento que presentamos en el Gráfico 21 fue obtenido sumando la población de los países hispanohablantes, siempre correspondiente a hablantes nativos, presentados en Instituto Cervantes (2023). En caso de países con más de una variedad, se contabiliza la población en aquella zona dialectal que presenta la mayoría de dicho país. En las regiones españolas, los datos se obtuvieron a través del INE (censo de 2022, datos de octubre), sumando las comunidades autónomas de Andalucía, Extremadura y Murcia para la modalidad andaluza y las restantes peninsulares para la castellana. Las cifras se redondean a millones.

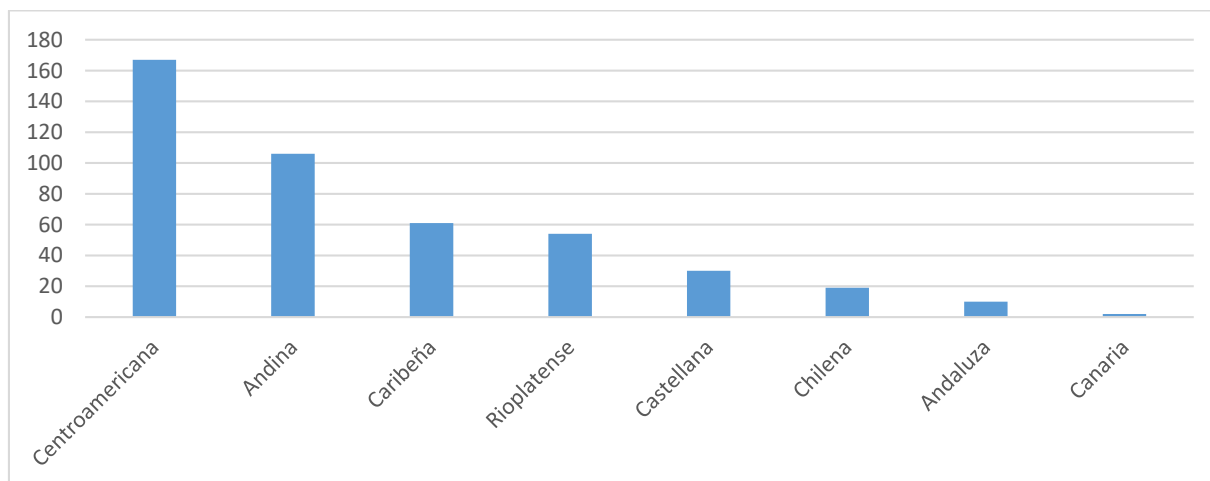


Gráfico 21. Población de las regiones correspondientes a las ocho áreas dialectales del español. Recuento redondeado hacia arriba representado en millones.

Para cerrar el análisis general de la valoración directa de las variedades, llevamos a cabo el análisis de conglomerados para representar mejor las agrupaciones de las diferentes modalidades del español. En la Figura 31 se presenta el dendrograma resultante, que muestra las agrupaciones que habíamos observado anteriormente.

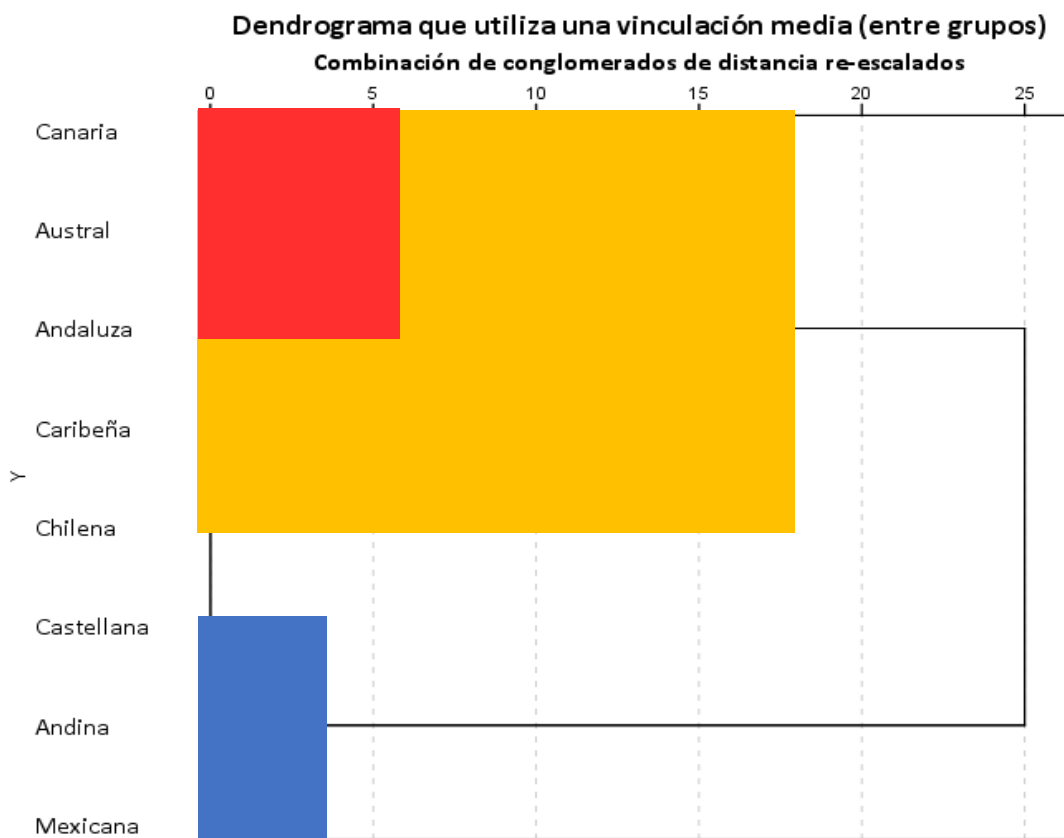


Figura 31. Dendrograma de variedades: valoración directa.

En la Figura 31 se aprecia muy claramente la agrupación de las variedades conservadoras, especialmente la castellana y la andina. Forman otro grupo las innovadoras, donde la canaria y la austral presentan más parecidos, se les suma también la andaluza, y aunque la caribeña y la chilena se separan, todas ellas llegan a formar un *cluster*.

Para afinar aún más el análisis, decidimos elaborar un segundo dendrograma, esta vez sin la característica *urbana*, ya que no sigue el mismo patrón que las características anteriores y no se agrupa con ningún otro rasgo. El gráfico resultante se muestra en la Figura 32 y da cuenta de algunos cambios interesantes. Por un lado, se mantiene el *cluster* conservador casi invariable. Por otro lado, las variedades innovadoras siguen formando un gran grupo (aunque con ciertas distancias), pero esta vez la agrupación es un poco distinta. Forman una pareja las modalidades andaluza y canaria, ambas españolas e innovadoras. Por otro lado, están las modalidades caribeña y austral a las que se les suma la chilena para formar un grupo latinoamericano innovador, *cluster* que antes no estaba visible.

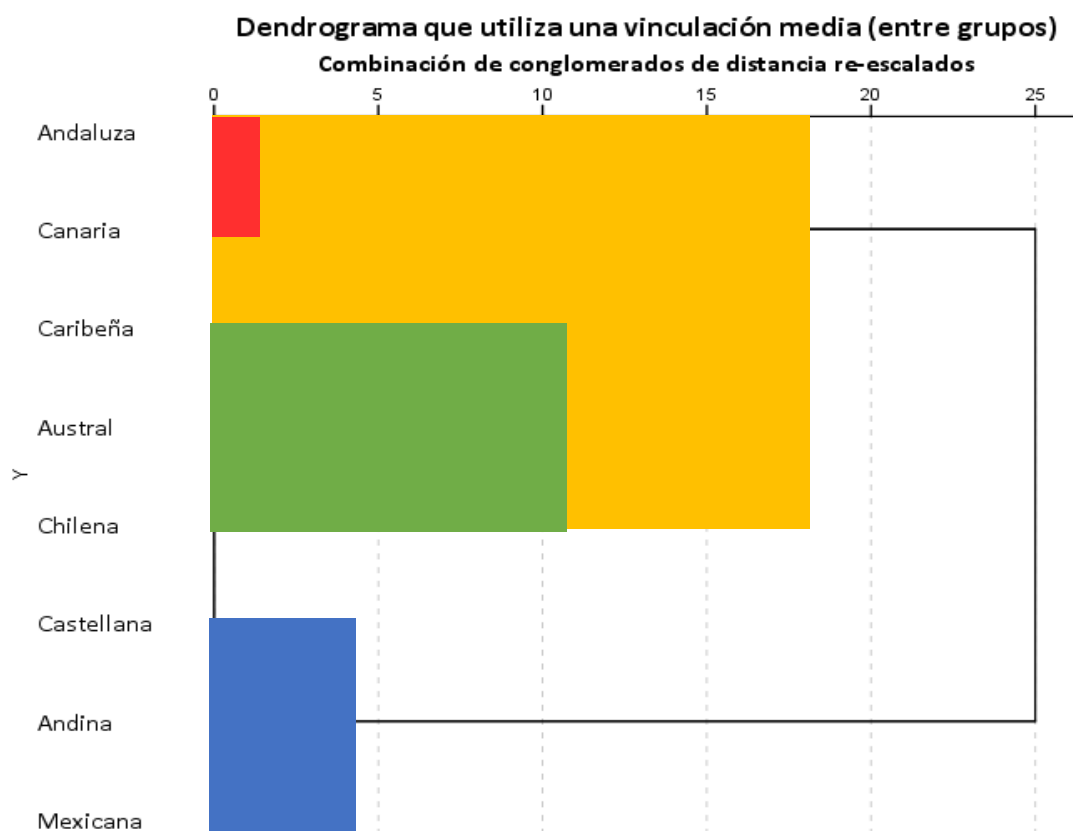


Figura 32. Dendrograma de variedades: valoración directa (sin la característica *urbana*).

En definitiva, podemos concluir que, de nuevo, los informantes no analizan las variedades al azar, sino que operan con cierto conocimiento lingüístico, identificando claramente el carácter conservador e innovador de las variedades y estableciendo diferencias entre ambos grupos en su valoración. Además, se puede apreciar también, hasta cierto punto, la identificación y distinta valoración de los macrodialectos español y latinoamericano.

5.1.4.3. Resultados de la valoración directa de las variedades: análisis cuantitativo por variables.

Una vez presentados los datos generales, sería conveniente establecer si existen algunas variables que inciden de forma significativa en la valoración directa de las diferentes modalidades.

Separamos las variables en dos grupos: las propias de la grabación (voz y discurso), y las sociogeográficas del informante (colectivo, sexo, contacto con hablantes nativos). Recordemos que la variable estancia no se puede estudiar estadísticamente de forma general, ya que los datos son muy dispersos. Tampoco pueden incluirse aquellas variables que solo son pertinentes en un colectivo (nivel de estudios en SSBB y filólogos, país de estudios y tipo de

carrera en filólogos), porque implican reducir la cantidad de aciertos con los que trabajamos tanto que los resultados estadísticos podrían no ser fiables. Por último, ocurre lo mismo con el país de informante, puesto que implica un nivel de categorización tan grande que generaría casillas vacías.

Por otro lado, este análisis no se puede llevar a cabo en conjunto, sino que es imprescindible hacerlo para cada variedad de forma independiente, porque algunas de ellas podrían evaluarse muy bien y otras muy mal, de modo que los datos se neutralizarían. Ahora bien, esto no es posible en caso de todas ellas. Aunque se apliquen pruebas no paramétricas, ajustadas a grupos pequeños, en los casos del español canario, chileno y caribeño, el número total de aciertos es tan bajo (inferior a 30) que cualquier análisis por variable se convertiría en comparación de unas cuantas medias, especialmente si conlleva una mayor categorización, como el país del informante. De todas formas, calculamos el grado de significación mediante la prueba de Mann-Whitney en aquellas variables que contienen dos categorías: discurso de la grabación, voz de la grabación, hecho de conocer personas o no de la variedad en cuestión, sexo del informante, y una variable de tres factores: colectivo. Además, este análisis se hizo para ambas medias: cognitiva y afectiva. Ninguno de los factores estudiados arrojó valores de p inferiores a 0,05, de modo que la valoración del español canario, chileno y caribeño es bastante estable, ya sea por los escasos datos o porque realmente no varían mucho las opiniones según el factor aplicado.

Continuamos, por tanto, con el análisis de las demás modalidades: castellana, andaluza, mexicana/centroamericana, andina y austral, aplicando siempre la prueba de Mann-Whitney para variables de dos categorías y Kruskal-Wallis para aquellas que tienen más de dos categorías. Se tienen en cuenta la media afectiva y la media cognitiva.

En la Tabla 73 resumimos las variables significativas para cada variedad, con sus respectivos valores de p según la prueba aplicada (M-W para Mann-Whitney y K-W para Kruskal-Wallis). Se recogen los p valores de las medias cognitivas (COGN) y afectivas (AFECT).

Tabla 73. Resumen de variables significativas por variedad. Medias cognitivas y afectivas.

Factor	Prueba	Variedad de la grabación				
		Castellana	Andaluza	Mexicana	Andina	Austral
Discurso grabación	M-W	COGN: 0,006	X	X	X	X
		AFECT: 0,001				
Voz grabación	M-W	COGN: <0,001	X	X	COGN: <0,001	COGN: 0,001
		AFECT: <0,001			AFECT: <0,001	AFECT: 0,001
Contacto hablantes	M-W	COGN: 0,004	X	X	X	X
		AFECT: 0,028	AFECT: 0,013		AFECT: 0,049	AFECT: 0,001
Sexo informante	M-W	X	X	X	X	CONG: 0,046
						AFECT: 0,05
Colectivo	K-W	X	X	X	X	
				AFECT: 0,005		

Una de las variables que se mostró significativa es el discurso de la grabación, espontáneo o leído, aunque solo en la modalidad centro-norteña peninsular. La prueba de Mann-Whitney arrojó $p=0,006$ para la media cognitiva y $p=0,001$ para la afectiva, evaluándose mejor el discurso espontáneo (Gráfico 22), posiblemente porque es el que permite conectar más a nivel personal con el hablante, frente al discurso leído, planificado, despersonalizado y con un lenguaje más estandarizado. En todo caso, las diferencias son bastante pequeñas.

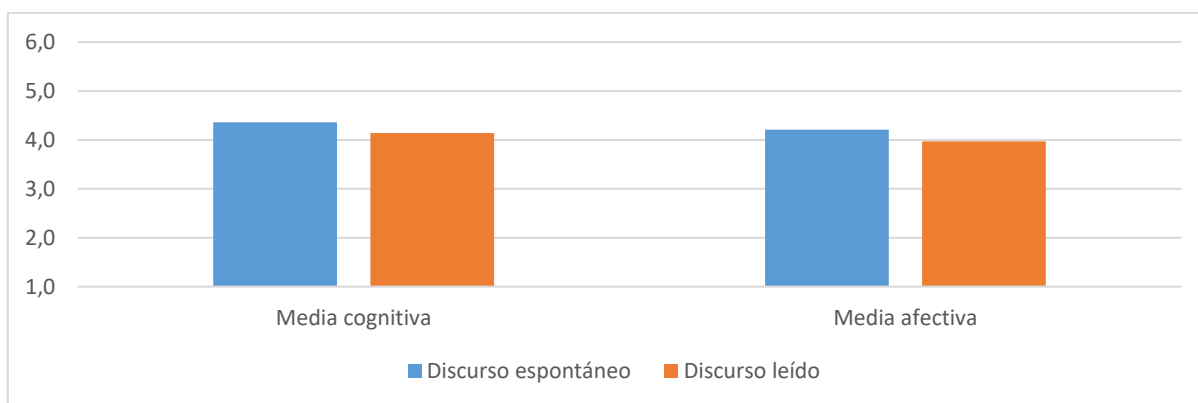


Gráfico 22. Media cognitiva y afectiva según el discurso. Variedad castellana.

En las variedades castellana, andina y austral, la voz del hablante también fue un factor significativo, con los siguientes resultados de Mann-Whitney: $p < 0,001$ en media cognitiva y afectiva de la variedad castellana y andina, y $p=0,001$ en media cognitiva y afectiva de la variedad austral. Los resultados recogidos en el Gráfico 23 muestran un claro patrón de valoración más positiva de la voz masculina en variedades conservadoras, mientras que, en la austral, innovadora, se evalúa mejor la femenina.

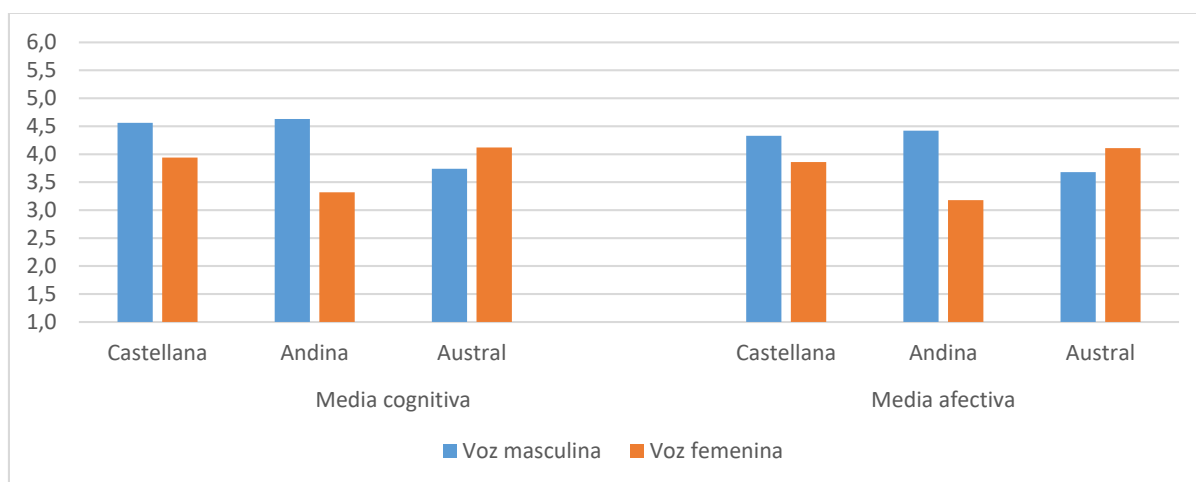


Gráfico 23. Media cognitiva y afectiva según la voz del hablante. Variedades castellana, andina y austral.

La variedad austral es, además, la única en la que resulta significativo también el factor del sexo del informante, pero eso es así solo en la media cognitiva y con $p=0,046$. En la afectiva, el $p=0,05$, es decir, se encuentra justo en el límite de significación. De hecho, la dirección de la evaluación no cambia: tanto hombres como mujeres valoran mejor la voz femenina, aunque son estas segundas las que le otorgan medias ligeramente más altas.

Uno de los factores más importantes es el hecho de conocer personas o no de la variedad evaluada, puesto que la prueba de Mann-Whitney arrojó resultados significativos para todas las variedades –especialmente en la media afectiva– excepto la mexicana/centroamericana. El p valor obtenido fue el siguiente: $p=0,004$ para la media cognitiva de la variedad castellana, y $p=0,028$, $p=0,013$, $p=0,049$ y $p=0,001$ para las medias afectivas de las variedades castellana, andaluza, andina y austral, respectivamente. No se trata, por tanto, de una significación muy pronunciada en algunos casos, pero aun así la analizamos en el Gráfico 24, que muestra un claro patrón: si los informantes tienen contacto con hablantes nativos de la región cuya variedad evalúan, le otorgan siempre mejores puntuaciones a nivel afectivo. En caso de la modalidad castellana, esto se extiende, además, hacia las características cognitivas.

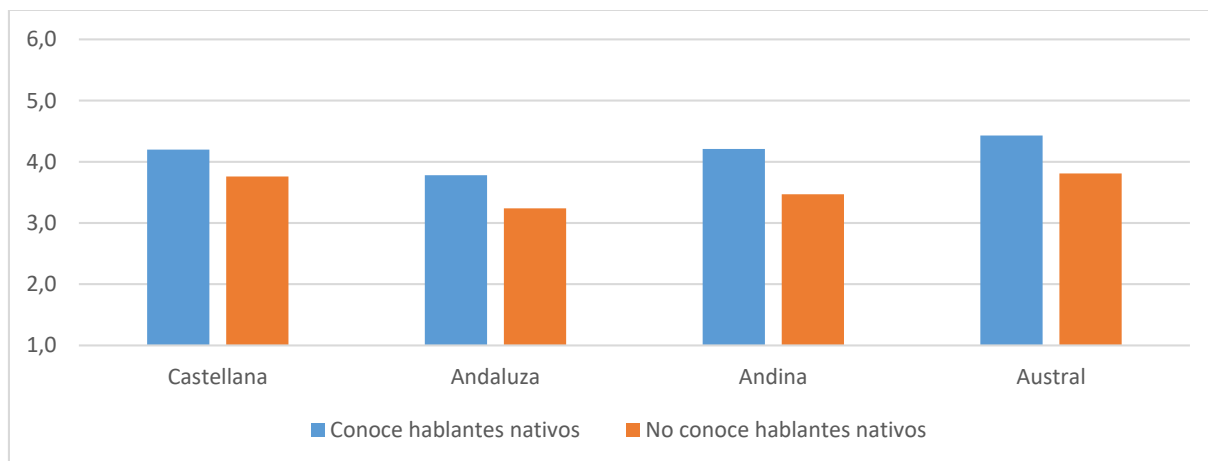


Gráfico 24. Valoración de las variedades según el contacto con hablantes nativos. Medias afectivas.

La última variable estudiada es la que corresponde al colectivo del informante, que por poseer tres niveles de categorización fue analizada con la prueba Kruskal-Wallis. La única variedad en la que este factor se muestra significativo es la mexicana/centroamericana ($p=0,005$), y eso solo a nivel afectivo y entre los colectivos SSBB y filólogos (las comparaciones entre grupos se realizaron mediante la prueba Mann-Whitney que en el caso mencionado arroja $p=0,001$). Es este segundo grupo el que valora mejor la variedad (Gráfico 25).

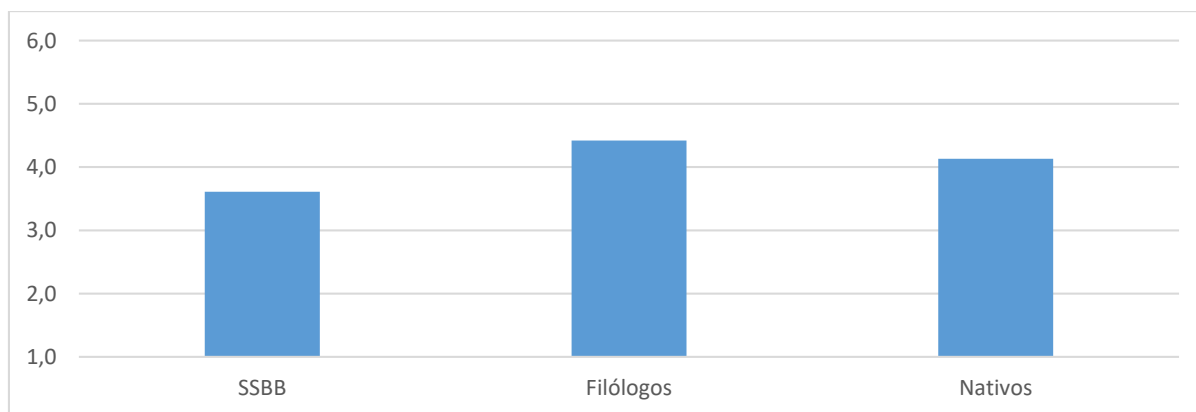


Gráfico 25. Valoración de la variedad mexicana/centroamericana por colectivo. Media afectiva.

En definitiva, podemos decir que la evaluación de las variedades es bastante estable, especialmente en las variedades mexicana/centroamericana y andaluza, siendo los factores más importantes el contacto con hablantes nativos y la voz de la grabación.

5.1.4.4. Resultados de la valoración directa de las variedades: análisis cualitativo

Una vez respondidas las preguntas de diferencial semántico, a los informantes se le pide que indiquen, de manera libre, las características que más les hayan gustado y disgustado de la pronunciación. Se trata de datos en su mayoría cualitativos, de modo que los trataremos así, aunque recurriremos a la cuantificación cuando sea pertinente. Recordemos que solo se tienen en cuenta las respuestas en casos de acierto exacto. Del mismo modo, en este análisis ya no tendremos en cuenta las respuestas que apuntan a una característica lingüística, puesto que estas ya se revisaron en el apartado anterior de “Reconocimiento”. Tampoco se contabilizan los casos donde no se ofrece respuesta, el informante indica que no sabe responder o que no hubo ningún rasgo que le gustara/disgustara especialmente. Para facilitar la lectura, las respuestas se normalizaron, de manera que se apuntó únicamente el rasgo destacado y no la totalidad de la respuesta. Por último, siempre cuando sea posible, apuntamos algunos casos llamativos o que profundizan en la característica destacada.

En la Tabla 74 se puede observar un resumen de rasgos destacados como positivos y negativos para cada variedad (etiquetados como + gen. y – gen., *positivo/negativo general*) y su porcentaje con respecto al total de características destacadas. Se apuntan también los rasgos lingüísticos por separado (ling. + y -) y su porcentaje del total de características destacadas como positivas. Se recoge, además, el total de identificaciones acertadas de la modalidad que se evalúa.

Tabla 74. Recuento de rasgos positivos y negativos por variedad. Frecuencias absolutas.

	Acierto	+ gen.	+ ling.	% +	Total +	% del total	- gen.	- ling.	% -	Total -	% del total	Total rasgos
CAST	170	134	16	10,7	150	66,6	66	9	12,0	75	33,3	225
ANDA	63	33	7	17,5	40	51,3	33	5	13,2	38	48,7	78
CAN	17	7	3	33,3	10	55,6	4	4	50,0	8	44,4	18
MEX	62	41	7	14,6	48	57,1	29	7	19,4	36	42,9	84
CAR	24	15	5	25,0	20	52,6	8	10	55,6	18	47,4	38
ANDI	42	22	15	40,5	37	59,7	21	4	16,0	25	40,3	62
CHIL	15	8	4	33,3	12	57,1	6	3	33,3	9	42,9	21
AUS	183	90	50	35,7	140	56,0	58	52	47,3	110	44,0	250

De la lectura de la Tabla 74 podemos interpretar que en ninguna variedad son más numerosos los rasgos destacados como negativos. El porcentaje siempre ronda el 50-60 %, aunque no

cabe duda de que es la modalidad castellana la que mayores cifras recibe con respecto a aquello que se destaca como especialmente positivo.

Por otro lado, la proporción de las características lingüísticas que a los informantes les han gustado o disgustado especialmente es desigual con respecto al resto de rasgos destacados. En las modalidades canaria y las latinoamericanas, con excepción de la mexicana/centroamericana, la proporción de rasgos lingüísticos con respecto a todas las características destacadas como positivas es mucho mayor que en el caso de la castellana y andaluza. En el caso de características negativas, los porcentajes son incluso más altos, alcanzando más de la mitad en la modalidad caribeña, aunque esta vez la andina se suma a castellana, andaluza y mexicana/centroamericana.

De este análisis podemos destacar lo siguiente: en primer lugar, que la valoración, incluso cualitativa, es más bien positiva, pero hay modalidades cuyos rasgos lingüísticos son especialmente llamativos. De hecho, parecería que lo que se percibe como más “neutro” es el español peninsular septentrional, y eso no solo porque las características lingüísticas alcanzan aquí los porcentajes más bajos (es decir que los informantes no los ven como algo destacable), sino que los que se indican como negativos no superan a los positivos, como ocurre en muchas otras modalidades. Por otro lado, lo más llamativo lingüísticamente, y probablemente porque es lo que más se aleja del modelo en clase, es lo innovador, con la excepción del andaluz, en cuyo caso es lógica la familiaridad con los rasgos, dada la cercanía geográfica y el mayor contacto que se puede llegar a tener con hablantes nativos.

Una vez explicados estos datos generales, vamos a profundizar en las opiniones no lingüísticas que han ofrecido los informantes acerca de cada variedad en particular. Como en apartados anteriores hemos visto que las modalidades conservadoras y las innovadoras crean dos grupos separados, será este el orden de análisis.

Variedad castellana

La modalidad castellana parece destacar por su facilidad de comprensión: el adjetivo que más se repite es “clara”, pero también se repiten con bastante frecuencia “sencilla” y “fácil de entender”. En general, la pronunciación y el acento son rasgos que les han gustado a los informantes, quienes, además, la consideran bonita y suave (Figura 33).



Figura 33. Características generales destacadas como positivas de la variedad castellana.

La facilidad para comprender el mensaje se menciona, por ejemplo, en (18) o (19).

- (18) La persona expresa con claridad el mensaje que quiere transmitir y se me hace más fácil comprender lo que dice. [Informante 15002, Retornados]
- (19) La pronunciación era clara, no confusa, se entendía muy bien todo. [Informante 15039, Filólogos]

En definitiva, su carácter conservador parece ser un rasgo muy positivo para los informantes (20), aunque se reconoce también que esto puede ser por el hecho de que fue esta la modalidad que tradicionalmente dio lugar a la norma española (21). En este sentido, en varios ejemplos se mencionó la corrección de la pronunciación (22), indicando incluso que se trata del español más correcto (23).

- (20) Buena pronunciación de todas letras. [Informante 13318, SSBB]
- (21) Distinción del sonido /s/ y /z/. La pronunciación del español de esta región me parece clara, a lo mejor es por el motivo que la norma del español se toma de esta región. [Informante 5716, Filólogos]
- (22) Lo que más me ha gustado es la forma en la que todas las palabras son correctamente pronunciadas. [Informante 15002, Retornados]
- (23) Me parece que esta es la pronunciación más correcta. [Informante 14986, SSBB]

Esta conciencia del prestigio normativo del español castellano se traduce también en la valoración del propio hablante, es decir, en lo que ya podríamos entender como la valoración sociolingüística propiamente dicha (24), aunque profundizaremos en estos aspectos en los apartados siguientes.

(24) Habla como una persona con muchos conocimientos. [Informante 15013, SSBB]

Por último, cabe destacar que los informantes perciben este español como el más “básico” o, en otras palabras, no marcado y tradicionalmente español, lo que se percibe en (25), (26) y (27).

(25) Me parece un español muy básico, sin aspectos especiales, raros etc. [Informante 13307, SSBB]

(26) Su pronunciación es bastante normal. [Informante 15025, SSBB]

(27) El acento típico de español. [Informante 14989, Retornados]

Aunque el español castellano fue valorado bastante positivamente, también hay algunos aspectos que se destacaron como negativos. Sobre todo, la pronunciación de esta modalidad se percibe como aburrida y monótona, en cierta manera también dura. La velocidad, como ya advertíamos anteriormente, es un rasgo contradictorio (Figura 34).



Figura 34. Características generales destacadas como positivas de la variedad castellana.

De modo más particular, estas características se ven reflejadas en los ejemplos (28), (29), (30) y (31).

(28) Parece como que no sabe qué quiere decir o que está leyendo. [Informante 14988, SSBB]

- (29) La extrema lentitud de su hablar y la poca gana y energía que le pone al conversar. [Informante 15044, Retornados]
- (30) La hablante tenía una voz bastante monótona, hacía pausas que a mí personalmente me desagradaban al escuchar la grabación. [Informante 15039, Filólogos]
- (31) La falta de emoción en el habla, o sea, parece como si hubiera sido obligado a decirlo todo esto. [Informante 14994, Filólogos]

Variedad mexicana/centroamericana

El español mexicano/centroamericano, también conservador, comparte muchos de los rasgos destacados como positivos con la modalidad castellana, puesto que se considera muy clara, fácil de entender, sencilla, pero también suave y lenta: de hecho, esta última característica no era tan prominente en la modalidad anterior (Figura 35).



Figura 35. Características generales destacadas como positivas de la variedad mexicana/centroamericana.

Esta vez las respuestas fueron muy simples, destacando en su inmensa mayoría una o dos características positivas, sin ofrecer muchas explicaciones. Aun así, encontramos las respuestas como (32), donde se vuelve a incidir en la corrección de la pronunciación.

- (32) Suavidad y que pronuncian bien las palabras. [Informante 15036, Filólogos]

En caso de la valoración negativa ocurre igual, de hecho, en ninguna de las respuestas aparecen consideraciones adicionales. De manera muy parecida al español castellano, el mexicano/centroamericano también se percibe como aburrido, aunque esta vez no tan

monótono, sino más bien duro y pausado. De nuevo aparece la lentitud como uno de los rasgos más destacados (Figura 36).

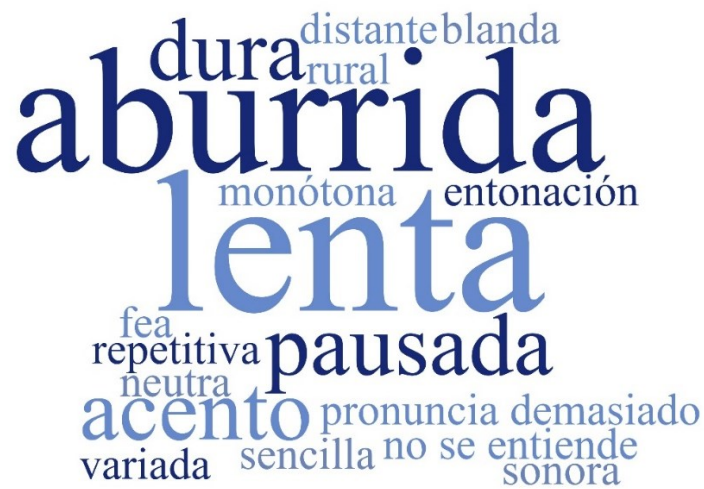


Figura 36. Características generales destacadas como negativas de la variedad mexicana/centroamericana.

Variedad andina

La última variedad conservadora es la andina, cuyo perfil es bastante parecido a las dos anteriores. Como positivo, se destacó que es clara, fácil de entender y, de nuevo, se incide en la correcta pronunciación (33). La rapidez es, de nuevo, un rasgo discutido (Figura 37).

(33) Pronuncia bien las palabras [Informante 14997, Filólogos]



Figura 37. Características generales destacadas como positivas de la variedad andina.

En cuanto a lo que les ha disgustado de la pronunciación a los informantes, aparecen, de nuevo, características como aburrida y monótona, pero también pausada y, esta vez, la lentitud sí se percibe claramente como algo negativo (Figura 38).



Figura 38. Características generales destacadas como negativas de la variedad andina.

En cualquier caso, de nuevo hubo muy pocas ocasiones en las que se profundizó en la respuesta. En (34) se destaca, por ejemplo, el carácter individual de las valoraciones, y en (35) se considera que algunas palabras son incorrectas, lo cual es curioso, porque el mismo informante considera que el mejor español es el de Colombia. En este caso la etiqueta con la que acertó la variedad fue *Perú*, pero la modalidad real de la grabación es precisamente colombiana, lo cual nos lleva a pensar que, en muchas ocasiones, estas evaluaciones no dependen de lo que realmente se percibe, sino más bien de imaginarios cognitivos contruidos a partir de estereotipos o algunos ejemplares concretos con los que el informante haya podido entrar en contacto.

(34) Depende de quien lo dice es un acento muy bonito o muy feo. [Informante 13412, Retornados]

(35) Pronunciación de algunas palabras es incorrecta. [Informante 13365, Filólogos]

Variedad andaluza

El español andaluz es el primero del grupo innovador que analizaremos. A diferencia de la que suele ser la presuposición de muchos estudiantes de ELE, en el cupo positivo aparece la variedad andaluza como clara y comprensible. De hecho, uno de los informantes indica que, a pesar de su carácter innovador, no es difícil entender el discurso (36).

(36) Habla claro, limpio, despacio, aunque se coma la “s” sigue siendo muy entendible.
[Informante 15377, SSBB]

Por otro lado, la pronunciación fue percibida positivamente también como suave, variada, lenta, agradable y divertida: en este caso ya sí nos alejamos del imaginario de las variedades conservadoras, en las que estos rasgos fueron más bien puntuales. Como ejemplo podemos mencionar el caso (37). De manera conjunta se presentan los rasgos positivos en la Figura 39.

(37) La entonación que varía dependiendo de la información sobre qué se va a incidir. [Informante 14994, Filólogos]



Figura 39. Características generales destacadas como positivas de la variedad andaluza.

Ahora bien, y aunque las respuestas negativas son minoritarias, a algunos informantes sí les resultó difícil de entender el discurso, considerando la pronunciación confusa y rápida (Figura 40).



Figura 40. Características generales destacadas como negativas de la variedad andaluza.

En particular, parece ser que esto se debe al carácter innovador del andaluz, especialmente a la pérdida de elementos finales, como se refleja en (38) y (39). En uno de los casos, al informante le molestó que el discurso pareciera menos planificado y el hablante dudara en varias ocasiones (40).

(38) No pronuncia en su totalidad las palabras, es decir evita pronunciar varias letras. [Informante 15041, Retornados]

(39) Fusiona las palabras, las pronuncia juntas. [Informante 15377, SSBB]

(40) Terminando muchas palabras, prolonga el sonido de la vocal final como pensando que decir. [Informante 13293, Filólogos]

Variedad canaria

La segunda modalidad española innovadora es la canaria. Como solo cuenta con 17 casos de acierto exacto, las características destacadas también son muy escasas y, en su totalidad, muy simples. Como positivos se destacaron rasgos como *suave, fluida, clara, sonora, bonita*, y la voz en general. Como negativos, al contrario, la velocidad, su carácter confuso, y la rapidez.

Al igual que ocurre en ocasiones anteriores, el carácter innovador de la variedad es percibido algunas veces como positivo (41), mientras que otras como negativo (42), sobre todo porque dificulta la comprensión.

(41) Me gusta que no pronuncian las “s” al final de palabras. [Informante 13381, SSBB]

(42) La aspiración, por la que a veces hay dificultades en entender lo que se dice. [Informante 6396, Filólogos]

Variedad caribeña

La primera variedad innovadora latinoamericana que analizamos es la caribeña. Como en el caso de la canaria, los aciertos son muy pocos, por lo que las respuestas también son escasas. De todas maneras, podemos mencionar que como positivo se destacó su carácter lento y la pronunciación suave (Figura 41). Incluso en uno de los casos se indicó que se trata de una pronunciación muy fácil de entender (43), pero debemos tener en cuenta que este comentario fue hecho por un informante del colectivo de inmigrantes retornados cuyo nivel de español es, en general, bastante más alto que el del colectivo de SSBB.

(43) Me ha gustado la lentitud de las palabras. Pienso que hasta para alguien no nativo es fácil entender este acento. [Informante 15002, Retornados]



Figura 41. Características generales destacadas como positivas de la variedad caribeña.

Al contrario, se destacó negativamente su carácter confuso, aburrido, rápido y sin ritmo. Uno de los comentarios fue incluso especialmente negativo, incluso xenófobo, algo que no ocurrió en otras modalidades (44), y parece ser que, en general, no agrada la distancia que presenta el español caribeño con respecto al español de España con el que están más familiarizados los informantes (45).

(44) El hombre da asco. [Informante 13299, SSBB]

(45) Su pronunciación no se parece nada a la de España. [Informante 15046, Retornados]

Variedad chilena

El caso de la variedad chilena es parecido al de canaria y caribeña: el recuento de aciertos exactos es muy bajo, de modo que no los recogemos en forma de nube de palabras. Otro aspecto llamativo es que en ningún caso se desarrolló la respuesta, es decir, todas ellas son muy simples, destacando una sola característica.

Como rasgos positivos se destacaron el ritmo, el acento, la velocidad, el carácter suave, variado, agradable, rápido y sencillo de la pronunciación, incluso en uno de los casos se indicó que todo fue positivo. Al contrario, de forma negativa se destacó el carácter confuso, blando, pausado y complicado del español chileno.

Variedad austral

Por último, recogemos los rasgos positivos y negativos del español austral, la variedad con mayor número de aciertos exactos. Lo llamativo en este caso es la gran variedad de características destacadas, con pocas de ellas tan repetidas como en casos anteriores, lo cual indica una mayor diversidad de opiniones.

Lo que especialmente les gustó a los informantes de la pronunciación austral fue lo suave, agradable, variada y clara que es. El acento, pero también la entonación, se destacaron de manera positiva. En menor medida, se consideró esta variedad bonita, interesante, fácil de entender, lenta, blanda, fluida y divertida (Figura 42).

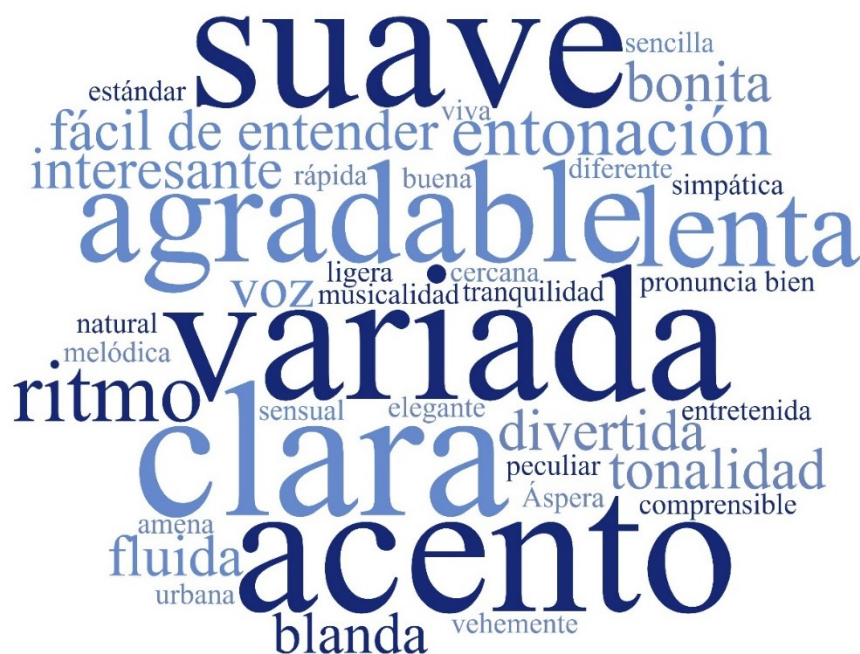


Figura 42. Características generales destacadas como positivas de la variedad austral.

De hecho, es justamente su distancia con respecto a lo que el alumnado suele escuchar en clase la que fue percibida como positiva, como se refleja en (46). Su carácter peculiar fue destacado también en (47).

- (46) Me parece muy divertido y diferente de la pronunciación que suelo escuchar en clase.
[Informante 15065, SSBB]
- (47) La tonalidad, la musicalidad, la suavidad, la sensualidad, la elegancia. Es muy peculiar, muy característico. [Informante 15377, SSBB]

Curiosamente, siendo esta una variedad innovadora, no se considera que la pronunciación sea incorrecta (48), de hecho, se considera estándar en un caso, aunque solo en cuanto a la entonación (49), lo cual resulta curioso siendo la prosodia austral muy diferente a la de las modalidades peninsulares.

(48) Me gusta que la persona pronuncie bien las palabras. [Informante 14977, Filólogos]

(49) Entonación estándar. [Informante 13365, Filólogos]

Como negativas fueron destacadas algunas características como rápida, confusa y monótona, lo cual es curioso, ya que monótonas suelen considerarse, como hemos visto, más bien variedades conservadoras. En todo caso, de nuevo vemos una gran cantidad de rasgos, algunos de ellos polarizados, y que muestran la variedad de opiniones con respecto al español austral (Figura 43).



Figura 43. Características generales destacadas como negativas de la variedad austral.

Por último, se menciona de nuevo la distancia de esta variedad con respecto a la que les resulta familiar a los informantes (50), lo cual a veces dificulta la comprensión (51).

(50) No me gusta porque es muy diferente de lo que sé yo. [Informante 15045, SSBB]

(51) No conozco muy bien ese acento y por eso algunas veces tardo un poco en entender las cosas que dice. [Informante 15061, SSBB]

Para resumir, podemos concluir que este análisis vuelve a apoyar la división entre lo lingüísticamente conservador e innovador, aunque esta vez permite observar que no

necesariamente pueden colocarse unas variedades en el polo negativo y otras en el positivo. Al igual que en el análisis de medias de rasgos concretos, aquí se vuelve a demostrar que el español conservador se valora positivamente por su claridad y facilidad de entenderlo, pero negativamente por ser aburrido y monótono. Al contrario, las variedades innovadoras resultan confusas, pero variadas, destacando entre ellas la austral, que combina elementos de ambos grupos y resulta relativamente fácil de entender, pero también variada (aunque, al contrario, se indica más tarde que es confusa y monótona).

Como nuestros informantes no son hablantes nativos del español, es muy probable que precisamente la facilidad a la hora de comprender a los interlocutores sea la que les lleve a evaluar mejor las variedades castellana, mexicana/centroamericana y andina, pero tampoco se trata de una valoración categórica. Por otro lado, podríamos pensar que el español castellano es el que mejores puntuaciones obtiene también por el hecho de que los estudiantes están más familiarizados con este tipo de pronunciación, pero estos mismos tampoco critican especialmente el carácter muy diferente de la modalidad austral.

Por último, tampoco debemos olvidar que la valoración de las diferentes modalidades sigue siendo algo personal e individual: mientras que una característica puede resultarle muy positiva a un informante, puede ocurrir todo lo contrario con otros informantes, como ya hemos visto que ocurre con las características lingüísticas.

5.1.5. VALORACIÓN INDIRECTA DE LAS VARIEDADES A TRAVÉS DE LA PERSONA

La técnica de pares falsos, aplicada también en el proyecto PRECAVES XXI, consiste generalmente en controlar todas las variables sociales del hablante, siendo la única diferente la pronunciación. De este modo, si se evalúa de forma diferente dependiendo de la pronunciación, se asume que es, en realidad, la variedad lo que está siendo evaluado. Por otro lado, esta técnica demuestra hasta qué punto la modalidad empleada influye en la valoración que se hace del hablante en sí. Por ello, es especialmente importante llevar a cabo el análisis indirecto de la variedad a través de la persona que habla. En PRECAVES XXI, esto se hace de tres maneras: mediante la evaluación de las características socioeconómicas del hablante (su nivel de estudios, nivel de ingresos y puesto de trabajo) y mediante sus características psicosociales (inteligencia, simpatía, cercanía, erudición y educación). Más adelante, se le pide al informante que indique si conoce personas de la región etiquetada, y en caso afirmativo,

qué opinión le merecen, de modo que esta última pregunta es de carácter cualitativo. De nuevo, trabajamos únicamente con aciertos exactos. Recordemos que las modalidades canaria, caribeña y chilena cuentan con muy pocos casos de acierto exacto. Además, en la valoración directa se ha comprobado que sus evaluaciones son muy estables, aunque advertimos que no se trata de un análisis estadísticamente completamente fiable, ya que trabajamos con muy pocos datos por casilla. Por esta razón, a partir de ahora se analizarán solamente las modalidades castellana, andaluza, mexicana/centroamericana, andina y austral.

5.1.5.1. Valoración de las características socioeconómicas del hablante

En primer lugar, analizamos qué puesto de trabajo, nivel de ingresos y estudios consideran los encuestados que tiene la persona que habla. El informante debe indicarlo en escalas de tres grados en las primeras dos preguntas (puesto de trabajo poco, medio y altamente cualificado; nivel de ingresos bajo, medio o alto). En el caso de estudios, la escala tiene cuatro puntos (sin estudios, primarios, secundarios, superiores). La medida es, en este caso, ordinal, de modo que podríamos aplicar pruebas no paramétricas como Kruskal-Wallis (Herrera Soler *et al.*, 2011), aunque consideramos que este análisis se dificulta para la variable *estudios*. Al incluir como el punto más bajo la ausencia de estos, la variable tiene un componente categórico (sin o con estudios), pero también uno ordinal (nivel de estudios). Esto no es así en las otras dos características, donde la opción de ausencia de ingresos y trabajo no se incluye. Para evitar comparaciones cognitivas y estadísticamente no acertadas, los datos se analizarán con tablas de contingencia. En todo caso, se eliminarán los casos de ausencia de respuesta, puesto que son muy reducidos y generarían casillas con frecuencias inferiores al valor esperado.

Presentamos, primero, los resultados generales por variedad. En la Tabla 75 se muestran los resultados correspondientes al puesto de trabajo. Como vemos, a excepción de la variedad castellana, en la que la categoría más representada es “puesto altamente cualificado”, la respuesta mayoritaria se encuentra siempre en el nivel medio. Las variedades peor evaluadas en este caso son andina y mexicana/centroamericana, en las que la segunda contestación más frecuente es “puesto poco cualificado”: no ocurre así con ninguna otra modalidad. Se generarían, así, tres niveles: los hablantes castellanos son los que mejores puestos tendrían, seguidos de los andaluces y rioplatenses, y los mexicanos/centroamericanos y andinos

tendrían los puestos menos cualificados de todas las variedades analizadas (Gráfico 26). La variedad es, además, un factor estadísticamente significativo ($p < 0,001$ de χ^2 de Pearson, V de Cramer 0,299, lo que corresponde a asociación media).

Tabla 75. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Puesto de trabajo.

	POCO CUALIFICADO		BIEN CUALIFICADO		ALTAMENTE CUALIFICADO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	M	%
CASTELLANA	13	7,6%	68	40,0%	89	52,4%	170	100,0%
ANDALUZA	11	17,5%	37	58,7%	15	23,8%	63	100,0%
MEXICANA	20	32,3%	36	58,1%	6	9,7%	62	100,0%
ANDINA	12	29,3%	20	48,8%	9	22,0%	41	100,0%
AUSTRAL	18	9,9%	130	71,8%	33	18,2%	181	100,0%

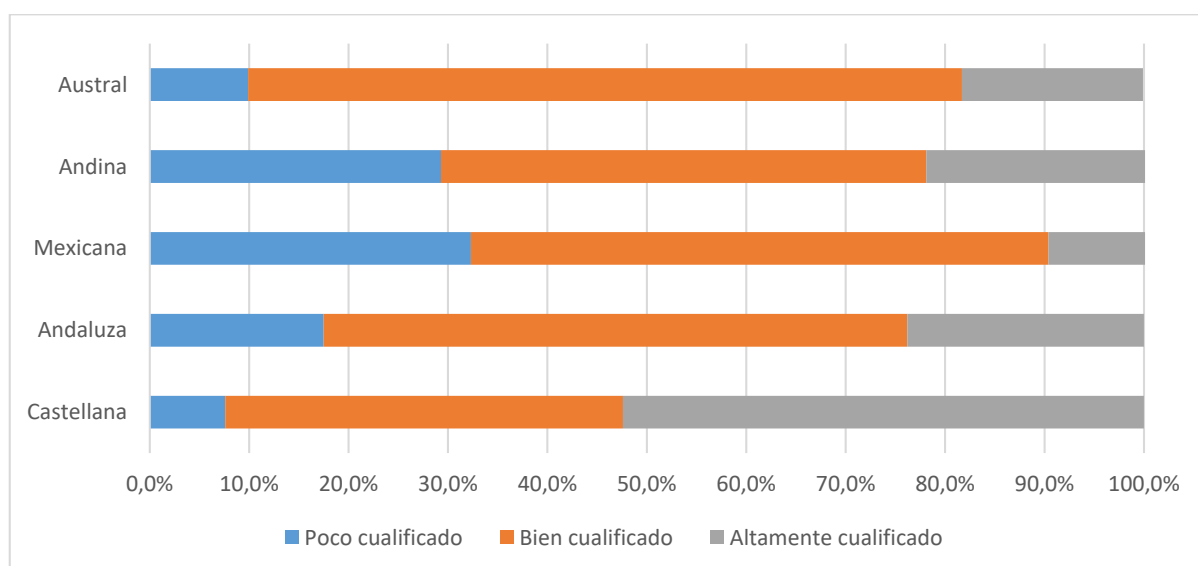


Gráfico 26. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Puesto de trabajo.

Lógicamente, resultados prácticamente idénticos se obtienen cuando se analiza el nivel de ingresos del hablante, lo que se refleja en la Tabla 76 y Gráfico 27. Los resultados estadísticos para χ^2 de Pearson y V de Cramer son idénticos que en el caso anterior, siendo la variedad un factor significativo. De nuevo, los hablantes mejor valorados son los castellanos, y los peor evaluados son los andinos y mexicanos/centroamericanos, aunque en ningún caso la categoría más baja es la más numerosa.

Tabla 76. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Nivel de ingresos.

	INGRESOS BAJOS		INGRESOS MEDIOS		INGRESOS ALTOS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	M	%
CASTELLANA	10	5,9%	72	42,6%	87	51,5%	169	100,0%
ANDALUZA	7	11,1%	41	65,1%	15	23,8%	63	100,0%
MEXICANA	16	26,2%	43	70,5%	2	3,3%	61	100,0%
ANDINA	10	24,4%	19	46,3%	12	29,3%	41	100,0%
AUSTRAL	6	3,3%	129	70,9%	47	25,8%	182	100,0%

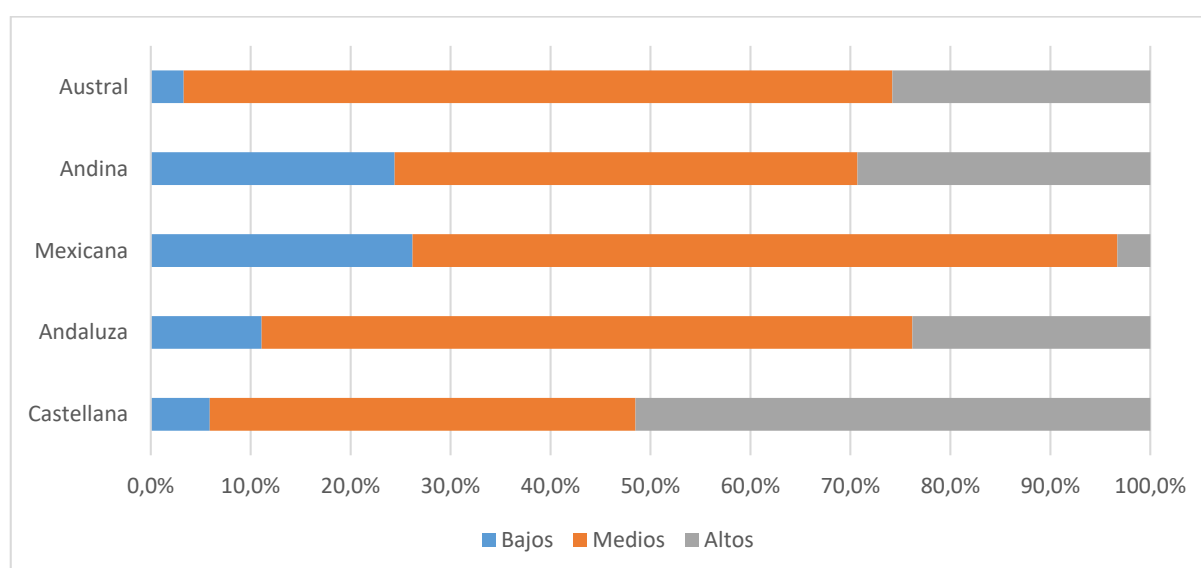


Gráfico 27. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Nivel de ingresos.

En caso de nivel de estudios, contamos con la categoría “sin estudios” que, como se observa en la Tabla 77 y Gráfico 28, casi nunca se responde. El análisis estadístico en este caso no es posible. La prueba exacta de Fisher no se puede realizar por gran dispersión de datos (ni eliminando la categoría “sin estudios”). La prueba χ^2 de Pearson devuelve un resultado significativo

($p < 0,001$), pero con 3 casillas con frecuencia esperada inferior a 5, de modo que no se trata de resultados estadísticamente fiables. Aun así, en la Tabla 77 y Gráfico 28 se aprecia un claro patrón que se corresponde al de las características anteriores (trabajo e ingresos).

Tabla 77. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Nivel de estudios.

	SIN ESTUDIOS		PRIMARIOS		SECUNDARIOS		SUPERIORES		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CASTELLANA	1	0,6%	6	3,7%	34	20,7%	123	75,0%	164	100,0%
ANDALUZA	2	3,3%	4	6,6%	28	45,9%	27	44,3%	61	100,0%
MEXICANA	1	1,7%	12	20,3%	30	50,8%	16	27,1%	59	100,0%
ANDINA	1	2,4%	5	12,2%	14	34,1%	21	51,2%	41	100,0%
AUSTRAL	0	0,0%	5	2,8%	82	45,8%	92	51,4%	179	100,0%

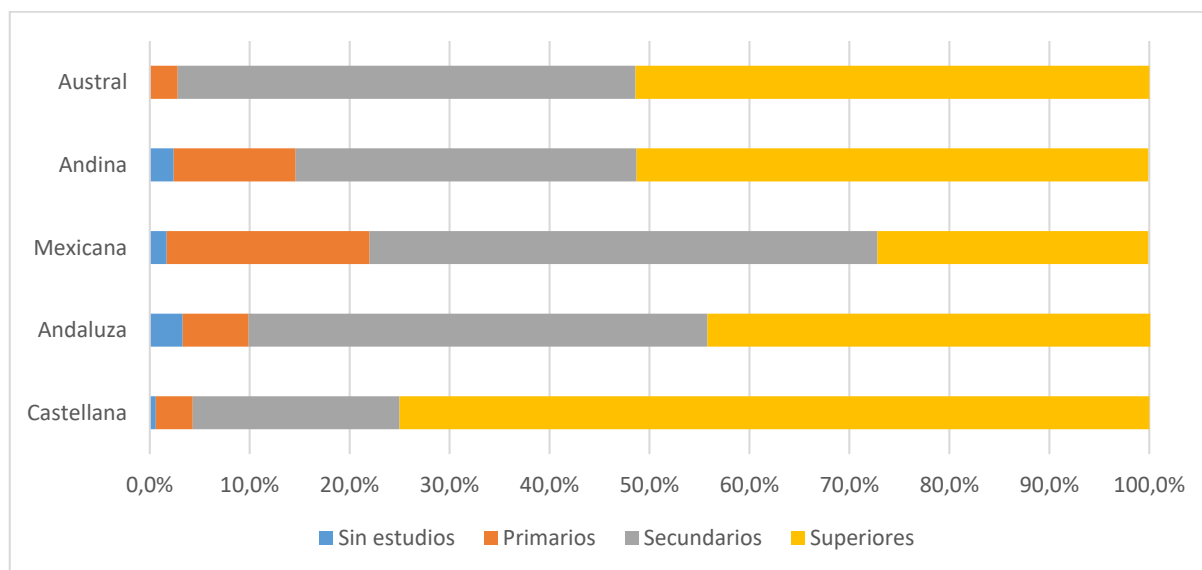


Gráfico 28. Valoración indirecta de la variedad a través de la persona que habla. Nivel de estudios.

Si recordamos la evaluación de la característica *urbana* en la valoración directa de la variedad, el orden es muy diferente al que presentan las características socioeconómicas del hablante. El español castellano está posicionado como primero en ambos casos, pero eso no es indicativo, ya que se valora casi siempre de manera bastante positiva. El andaluz, sin embargo, es el que más rural se considera, pero sus hablantes no obtienen resultados especialmente negativos a nivel socioeconómico. Ocurre lo contrario con el español andino, de modo que no podemos asumir que se siga aquí simplemente un criterio de prestigio social de grandes urbes. Además, la inmensa mayoría de los informantes no ha visitado América Latina, de modo que cualquier información acerca de la situación social de sus países la pueden recibir solamente mediante los medios de comunicación y otras fuentes de información, por transmisión por parte de otros hablantes (sean de la zona o no) o por algún tipo de experiencia propia, que entendemos que se tendría que dar a partir del contacto con inmigrantes de dichas zonas, residentes en Europa. La baja valoración en caso del español andino y

mexicano/centroamericano podría quizás relacionarse en este caso con la imagen del inmigrante con bajo nivel de estudios y en una situación económica desfavorecida, aunque es cuestionable hasta qué punto esta visión puede extenderse hacia los países de nuestros informantes, por lo que quizás sea más viable una explicación relacionada con la persistencia de ciertas actitudes racistas, especialmente hacia la población indígena de dichas regiones. Esta última interpretación estaría más en línea con propuestas propias de raciolingüística, según las cuales se podrían valorar mejor las variedades de los “blancos”. Aunque se trata solo de una hipótesis, explicaría las valoraciones bajas de hablantes mexicanos/centroamericanos y andinos, donde existe un porcentaje más elevado de población indígena que, por ejemplo, en Argentina (que adoptó a numerosos inmigrantes italianos) o Chile. En cierta medida, esta teoría podría explicar también la valoración no siempre positiva de la modalidad caribeña, en cuya región hay mayores porcentajes de población de ascendencia africana.

A continuación, estudiamos qué variables influyen de forma significativa en la valoración de características socioeconómicas del hablante. Al igual que en la valoración directa, hacemos este análisis por variedad, y para prevenir una categorización excesiva, tenemos en cuenta los siguientes factores: discurso, voz, contacto con hablantes nativos, sexo del informante.

La variable *discurso* se mostró significativa en la variedad andaluza, y eso en las tres categorías, con $p=0,011$ (χ^2 de Pearson) y V de Cramer de 0,378 (asociación media) para el puesto de trabajo e ingresos, y $p=0,009$ (χ^2 de Pearson) y V de Cramer de 0,4 (también asociación media) para el nivel de estudios. En el Gráfico 29 se puede observar que la valoración más positiva se relaciona siempre con el discurso leído. Siendo la modalidad andaluza una de las dos innovadoras que valoramos, podemos aventurarnos a pensar que la cercanía de la lectura con el estándar (que es, sin duda, mayor que la del discurso libre) podría ser la responsable de mejores valoraciones en este caso, ya sea por ser más conservadora y cercana a la escritura o tratarse, simplemente, de un discurso más planificado (aunque en este caso esperaríamos el mismo patrón en todas las demás modalidades, y no es así, de modo que nos inclinamos más hacia la primera explicación).

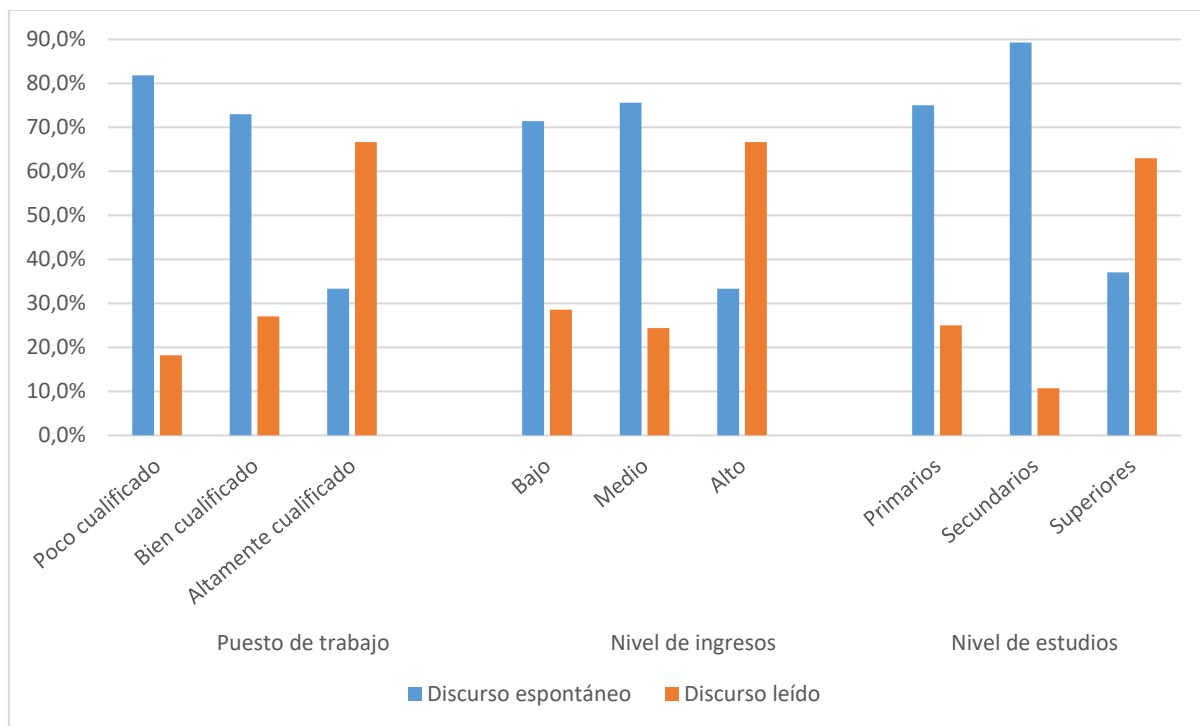


Gráfico 29. Valoración de las características socioeconómicas de la persona que habla según el discurso de la grabación. Variedad andaluza.

La variable voz fue significativa en la variedad castellana ($p < 0,001$ de χ^2 de Pearson y V de Cramer 0,454 para puesto de trabajo e ingresos; $p < 0,001$ de χ^2 de Pearson y V de Cramer 0,422 para el nivel de estudios) y en la andina ($p=0,011$ de la prueba exacta de Fisher y V de Cramer 0,457 para el puesto de trabajo e ingresos, y $p=0,018$ de la prueba exacta de Fisher y V de Cramer 0,444 para el nivel de estudios).

Los resultados que se muestran en el Gráfico 30 para la variedad castellana desvelan un patrón clarísimo: las mujeres tienen puestos de trabajo, niveles de ingresos y de estudios mucho más bajos que los hombres. En el caso de la modalidad andina (Gráfico 31), el patrón se ve algo más atenuado: en los trabajos poco cualificados y en niveles de ingresos y estudios bajos las mujeres siguen siendo absolutamente mayoritarias, pero esta vez no se las penaliza tanto en los extremos altos; de hecho, son justamente ellas las que se considera que tienen los mejores puestos de trabajo, y en el nivel de estudios superior están prácticamente a la par con los locutores masculinos. Esto no es así en el nivel de ingresos, es decir, a pesar de estar cualificadas para el desempeño de su trabajo que, además, es prestigioso, perciben sueldos más bajos que sus compañeros varones, lo cual parece reflejar perfectamente el conocimiento de la brecha salarial que aún sigue existiendo entre los trabajadores de sexo diferente.

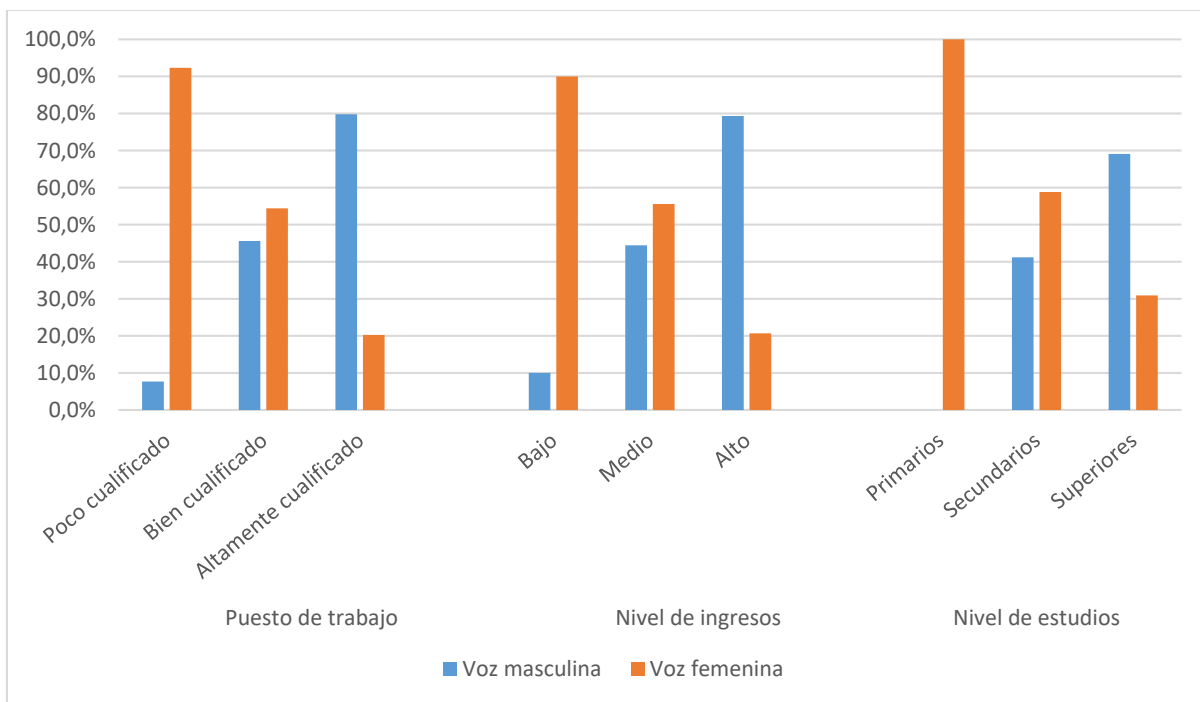


Gráfico 30. Valoración de las características socioeconómicas de la persona que habla según la voz del hablante. Variedad castellana.

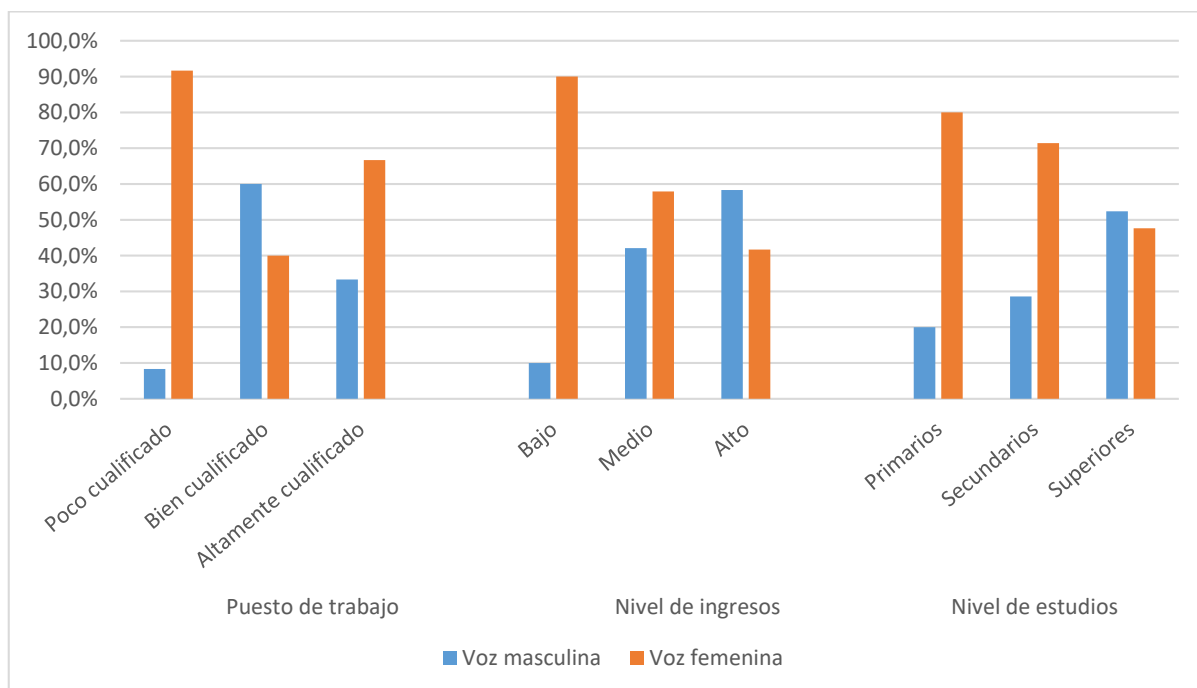


Gráfico 31. Valoración de las características socioeconómicas de la persona que habla según la voz del hablante. Variedad andina.

World Economic Forum (2023; aunque los datos reflejan la situación en 2022), introduce el índice de la brecha de género que combina cuatro ámbitos (económico, educacional, de salud y supervivencia y de empoderamiento político) y que puede oscilar entre 1 y 0 (siendo 1 el índice de total equidad). Nos interesa sobre todo el primer índice, que en 2022 fue de 0,722

para España en general, y 0,705 para Ecuador, 0,683 para Perú, 0,658 para Bolivia y 0,657 para Colombia, es decir, índices siempre más bajos que el de España y que muestran la clara existencia de brecha de género a nivel económico. Según el informe, América Latina se encuentra en la tercera posición después de Europa y América del norte en cuanto a la igualdad de género a nivel de percepción salarial (World Economic Forum, 2023).

Según lo que se demuestra en Trudgill (1972), las mujeres suelen ser portadoras de prestigio lingüístico, de modo que creemos que esta explicación podría ser posible si se diera el caso de que en variedades innovadoras se valorara mejor a las mujeres. En este caso no es así, porque tanto el español andino como el castellano son conservadores, generalmente portadores de prestigio abierto. Creemos, por tanto, que en este caso la explicación no se encuentra en lo lingüístico, sino en lo social, y concretamente en las diferencias que existen ya sea a nivel real (como lo demuestran los datos que hemos citado) o perceptivo entre hombres y mujeres.

La última variable que mostró niveles significativos fue el contacto con hablantes nativos, y eso solo en la variedad andaluza con $p=0,047$ (χ^2 de Pearson) y V de Cramer 0,312 para el puesto de trabajo y nivel de ingresos. Curiosamente, el patrón se muestra prácticamente invertido (Gráfico 32), de modo que cuando el informante conoce a hablantes nativos de la zona, tiende a considerar que estos tienen un trabajo bien cualificado, pero en el nivel de ingresos las opiniones se polarizan entre bajos y altos (con preferencia por los primeros). Al contrario, si el informante no conoce a hablantes de la zona, se polarizan las opiniones en cuanto a la cualificación del puesto, pero se considera que los ingresos son más bien medios.

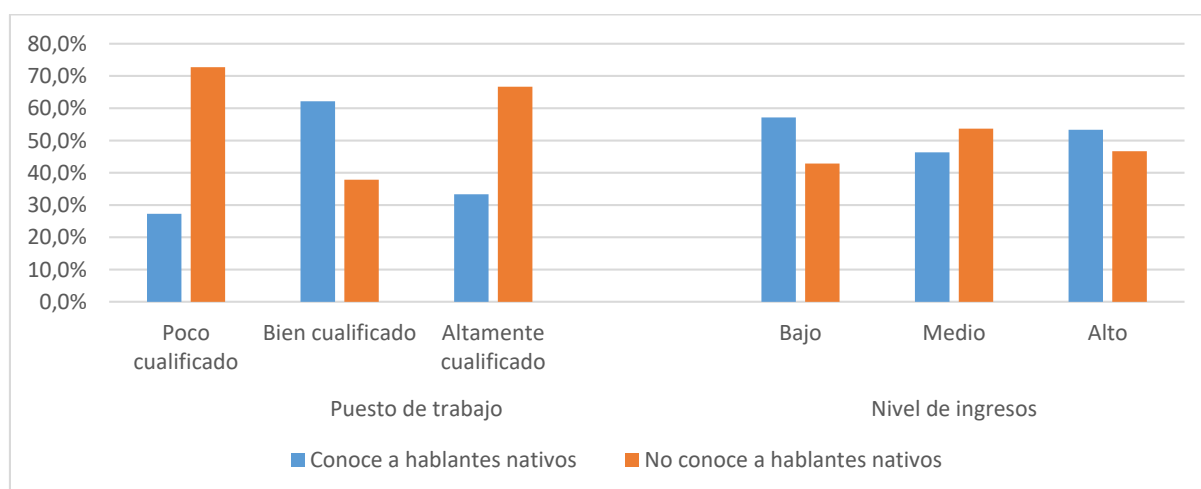


Gráfico 32. Valoración de las características socioeconómicas de la persona que habla según el contacto con hablantes nativos. Variedad andaluza.

Las variedades mexicana/centroamericana y austral fueron muy estables en cuanto a la evaluación, ya que ninguna variable afecta de manera significativa a las evaluaciones de las características socioeconómicas de sus hablantes.

En resumen, parece ser que la valoración de las características socioeconómicas es, a grandes rasgos, bastante estable, sobre todo en caso del español mexicano/centroamericano y austral. En el caso del andaluz, castellano y andino, los factores importantes son contacto con personas originarias de la zona evaluada, el discurso de la grabación y la voz femenina o masculina, siendo esta última variable la más importante.

5.1.5.2. Valoración de las características psicosociales del hablante

En la siguiente parte relacionada con el hablante, los informantes deben indicar, en escalas de 1-6 de diferencial semántico, la inteligencia, simpatía, cercanía, erudición y educación del hablante de la grabación. Al igual que en la valoración directa de la variedad, tratamos estos datos en formas de escalas, de modo que presentamos siempre las medias obtenidas.

Para mantener unidad y facilitar las comparaciones en todo el apartado de valoración indirecta, analizaremos solo las modalidades con número de aciertos exactos superior a 50 (castellana, andaluza, mexicana/centroamericana, andina, austral), y tendremos en cuenta las variables discurso, voz, contacto con hablantes nativos, sexo del informante y colectivo.

En primer lugar, presentamos la valoración general por variedades. Recordemos que los valores más altos indican siempre polos más positivos, y que el valor medio se encuentra en 3,5 (es decir, ninguna variedad fue valorada negativamente). Los resultados se muestran en la Tabla 78 y Gráfico 33.

Tabla 78. Valoración de las características psicosociales del hablante de la grabación. Medias y desviaciones típicas.

	CASTELLANA		ANDALUZA		MEXICANA		ANDINA		AUSTRAL	
	Media	Des.	Media	Des.	Media	Des.	Media	Des.	Media	Des.
INTELIGENTE	4,95	1,16	4,33	1,08	4,03	1,18	4,41	1,02	4,64	,93
SIMPÁTICA	4,36	1,26	4,30	1,29	4,70	1,23	4,10	1,39	4,57	1,20
CERCANA	3,80	1,32	3,85	1,21	3,92	1,38	3,58	1,41	3,92	1,30
CULTA	4,55	1,27	4,14	1,06	3,92	1,15	4,02	1,25	4,34	1,10
EDUCADA	5,00	1,05	4,56	1,10	4,42	1,17	4,63	1,15	4,68	,95

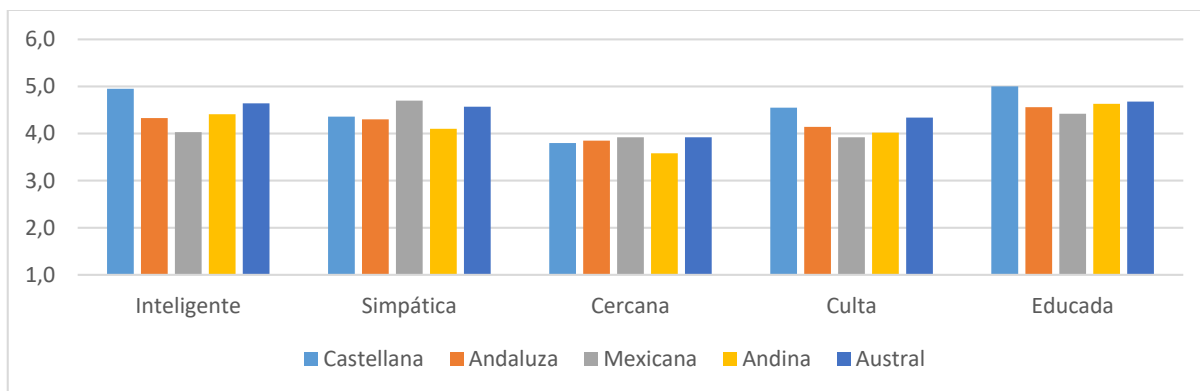


Gráfico 33. Valoración de las características psicosociales del hablante de la grabación.

Si nos fijamos en la Tabla 78 y el Gráfico 33, observamos que diferentes variedades se valoran mejor en distintas características: no existe un patrón aplicado a todas ellas. Siguiendo la lógica del análisis directo, dividimos las características del hablante en dos grupos: las que tienen más relación con aspectos cognitivos (inteligencia, erudición y educación), y las que son más bien afectivas (simpatía, cercanía). Los resultados se presentan en los Gráficos 34 y 35.

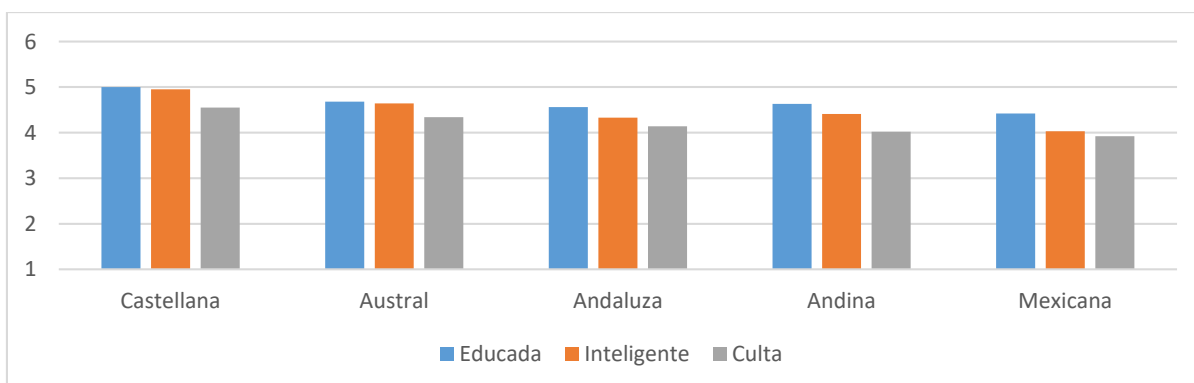


Gráfico 34. Valoración de las características psicosociales del hablante de la grabación. Características cognitivas.

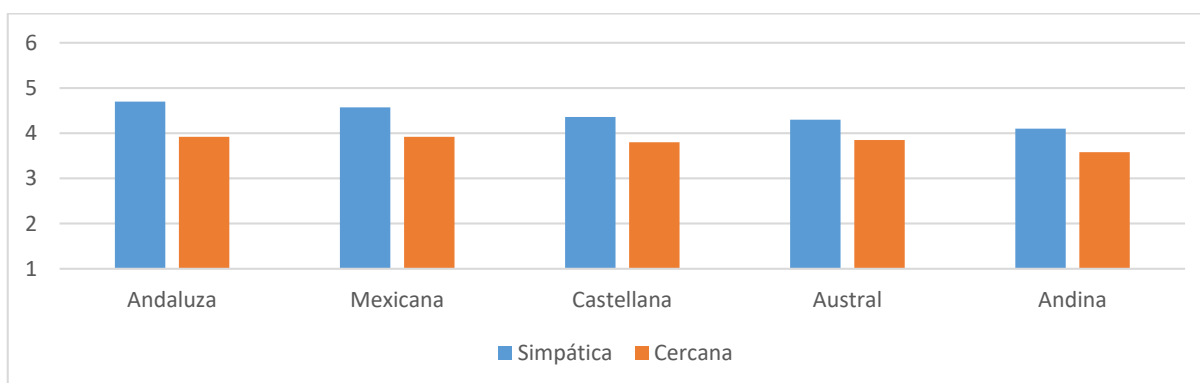


Gráfico 35. Valoración de las características psicosociales del hablante de la grabación. Características afectivas.

Como podemos apreciar, el orden de valoración de las distintas modalidades cambia en rasgos cognitivos. El español septentrional se evalúa cognitivamente muy bien, pero afectivamente ya no tanto. Esto está en perfecta sintonía con la valoración directa, por lo que podemos decir que se mantiene la misma postura con respecto a esta modalidad dialectal. Ocurre lo contrario con el español mexicano/centroamericano, que recibe valoraciones cognitivas bajas, pero afectivas altas, lo que está en sintonía con las puntuaciones relativamente negativas en caso de características socioeconómicas del hablante, aunque afectivamente es la tercera modalidad mejor evaluada en valoración directa. Por otro lado, el español andino recibe evaluaciones bajas en ambos casos, de modo que tampoco se aleja de la valoración directa (la tercera modalidad peor valorada afectivamente) y de los rasgos socioeconómicos del hablante (en los que también está entre las peor evaluadas).

Además, desde el punto de vista estadístico, solo existen diferencias significativas entre las variedades a nivel cognitivo: la prueba Kruskal-Wallis arroja $p < 0,001$ en las características *simpática*, *culta* y *educada* para el factor *variedad*.

Igual que en casos anteriores, presentamos el análisis por variables: discurso, voz, contacto con hablantes nativos, sexo del informante y colectivo. De nuevo, tenemos que analizar cada modalidad por separado. A continuación, ofrecemos un resumen de variables significativas para las características correspondientes por variedad, apuntando solo aquellos p valores que están por debajo de 0,05 (Tabla 79). Por motivos de espacio, se abrevian de la siguiente manera las características evaluadas: *inteligente* (INT), *simpática* (SIMP), *cercana* (CERC), *culta* (CULT) y *educada* (EDU).

Tabla 79. Resumen de variables significativas en la valoración de características psicosociales del hablante.

Factor	Prueba	Variedad de la grabación				
		Castellana	Andaluza	Mexicana	Andina	Austral
Discurso grabación	M-W	X	INT: p=0,016	X	INT: x	INT: x
			SIMP: x		SIMP: x	SIMP: p=0,007
			CERC: x		CERC: x	CERC: x
			CULT: p=0,008		CULT: p=0,019	CULT: x
			EDU: p=0,044		EDU: x	EDU: x
Voz grabación	M-W	INT: p<0,001	INT: x	X	INT: x	INT: x
		SIMP: p=0,008	SIMP: x		SIMP: p<0,001	SIMP: p=0,001
		CERC: p=0,011	CERC: p=0,03		CERC: p=0,001	CERC: x
		CULT: p=0,001	CULT: x		CULT: x	CULT: x
		EDU: p<0,001	EDU: x		EDU: x	EDU: p=0,008
Contacto hablantes	M-W	INT: x	INT: x	X	X	INT: x
		SIMP: p=0,024	SIMP: p=0,024			SIMP: x
		CERC: p=0,001	CERC: x			CERC: p=0,025
		CULT: x	CULT: x			CULT: x
		EDU: x	EDU: x			EDU: x
Sexo informante	M-W	X	X	X	X	INT: x
						SIMP: x
						CERC: x
						CULT: x
						EDU: p=0,014
Colectivo	K-W	X	X	X	INT: p=0,043	X
					SIMP: x	
					CERC: x	
					CULT: x	
					EDU: x	

Hay varias observaciones que podemos apuntar antes del análisis pormenorizado. En primer lugar, la variedad mexicana/centroamericana es muy estable, lo que se muestra en que ningún factor influye de manera significativa en su evaluación. En segundo lugar, algunas de las variables son también claramente más estables: es así en el caso de sexo del informante, que solo influye en la característica *educada* del español austral (las mujeres son más permisivas); o colectivo, significativo solamente en la variedad andina en la característica inteligente (el grupo de retornados es el más crítico). El hecho de tener contacto con hablantes nativos influye en algunas ocasiones, pero solo en factores afectivos de algunas modalidades (castellana, andaluza y andina). El resultado es siempre el mismo: conocer a hablantes nativos de la variedad mejora su valoración a nivel afectivo.

Una vez comentadas las variables que menos inciden en la evaluación, pasamos a las que tienen una mayor influencia: discurso de la grabación y voz del hablante.

El discurso de la grabación es más influyente en la variedad andaluza, donde es un factor de peso en la valoración de las características *inteligente, culta y educada*, es decir, siempre las cognitivas, valorándose estas mejor cuando se trata de lectura. De nuevo, podemos pensar que es así por la característica de la lectura, que se acerca más a la escritura y, por tanto, a lo que tradicionalmente se ha considerado como estándar (recordemos que la variedad andaluza es innovadora). Los resultados se muestran en el Gráfico 36.

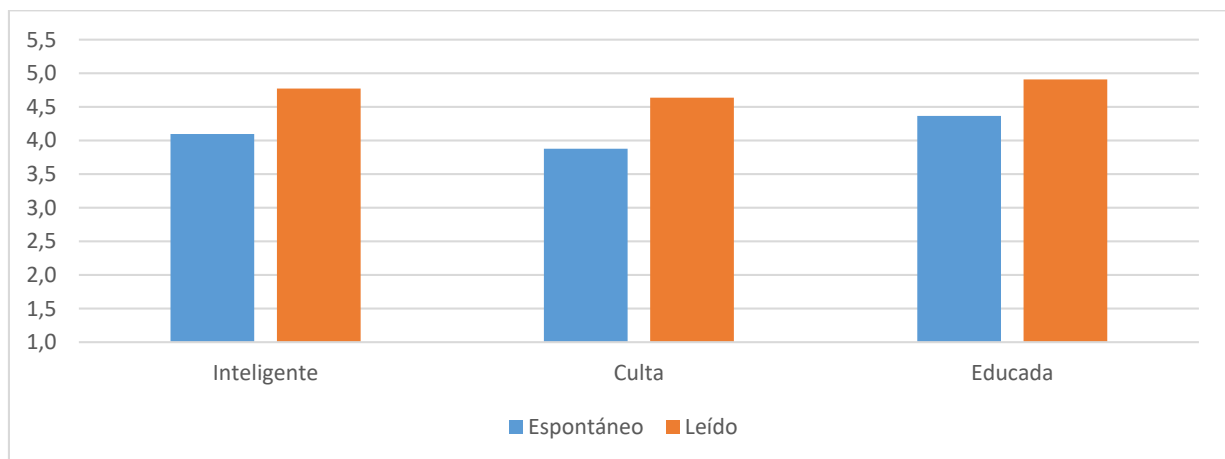


Gráfico 36. Valoración de las características psicosociales del hablante según el discurso de la grabación. Variedad andaluza.

Curiosamente, ocurre lo contrario en las modalidades latinoamericanas, donde se considera que el hablante andino es más culto y el austral más simpático cuando el discurso es libre.

Por último, analizamos la variable voz, el factor que resultó ser el más significativo en la valoración de las características psicosociales del hablante, y especialmente en la modalidad castellana, en la que este factor es significativo en todas las características, valorándose siempre mejor la voz masculina (Gráfico 37).

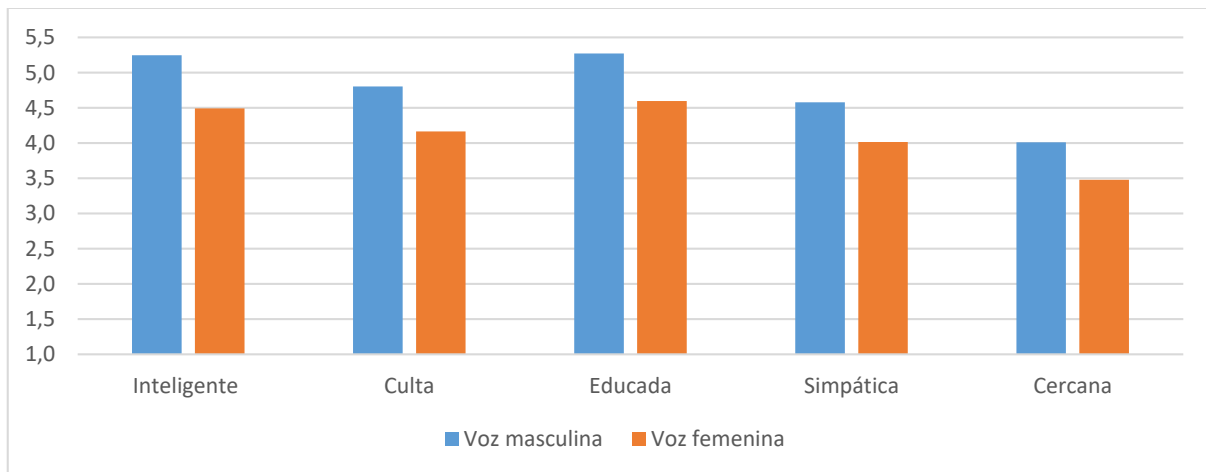


Gráfico 37. Valoración de las características psicosociales del hablante según la voz del hablante. Variedad castellana.

La preferencia por la voz masculina se muestra también en el español andino, aunque esta vez de manera significativa solo en las características afectivas (Gráfico 38). Ambas modalidades son conservadoras.

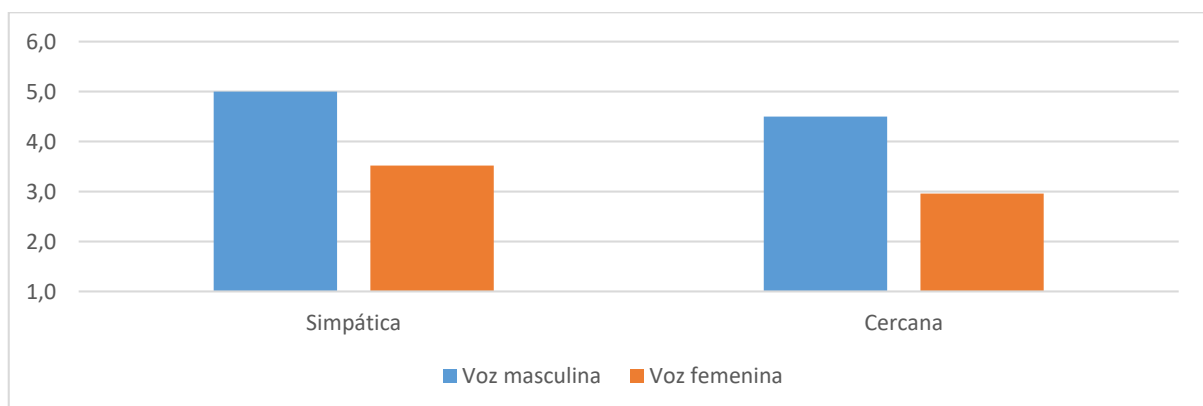


Gráfico 38. Valoración de las características psicosociales del hablante según la voz del hablante. Variedad andina.

En las modalidades innovadoras, la valoración se invierte: así, la característica *cercana* en la andaluza se percibe mejor cuando la voz es femenina, igual que *simpática* y *educada* en la austral (Gráfico 39).

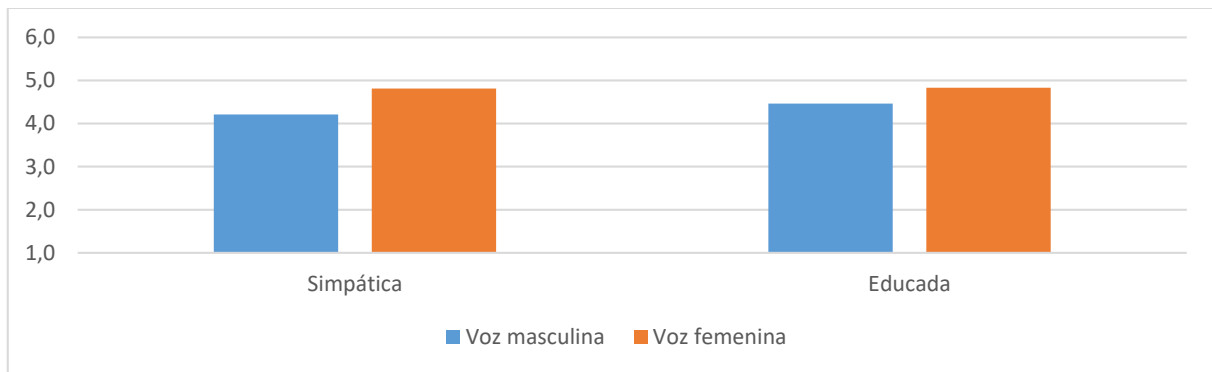


Gráfico 39. Valoración de las características psicosociales del hablante según la voz del hablante. Variedad austral.

Los mismos resultados se obtuvieron en la valoración directa (Gráfico 23), de modo que se trata de un patrón que creemos que está relacionado con lo que mencionaba Trudgill (1972): las mujeres tienden a formas más prestigiosas lingüísticamente hablando. Como las modalidades innovadoras tradicionalmente no han gozado de prestigio abierto (y esta creencia se extiende hasta la actualidad, al menos en el caso del español andaluz frente al castellano, por ejemplo), las mujeres, quienes de esta manera tenderán a mayor conservadurismo lingüístico, se podrían evaluar mejor precisamente por acercarse más al “estándar” tradicional (en este caso, castellano).

5.1.5.3. Valoración indirecta a través del hablante: datos cualitativos

Finalizamos el análisis de valoración del hablante recogiendo las respuestas libres que los informantes han ofrecido acerca de sus propios contactos de dicha zona. Una vez respondida la pregunta sobre de la procedencia del interlocutor, se le pide al informante que indique si conoce a personas de dicha zona y si es así, qué opinión le merecen. Como se trata de una pregunta de respuesta libre, hay ocasiones en las que el encuestado ofrece su opinión incluso si indica que no tiene contacto con hablantes nativos de dicha zona. Por supuesto, la ausencia de contacto personal no imposibilita la formación de actitudes y creencias hacia los hablantes de una zona, pero en este caso no nos interesa analizarlas, puesto que justamente se forman a través de estereotipos o por transmisión. Lo que buscamos analizar en este caso es una actitud creada a partir de la experiencia personal, por lo que solo tenemos en cuenta aquellos casos en los que el informante acierta la variedad e indica que conoce a hablantes de dicha zona. Como este análisis no es, en su esencia, cuantitativo, incluimos todas las variedades, independientemente del número de casos que se analizan.

Para facilitar el análisis, agrupamos las respuestas de los informantes en seis categorías: opinión positiva, opinión negativa, opinión neutra (o respuestas en las que se indican tanto cuestiones positivas como negativas), respuesta que destaca solo características lingüísticas, otras, y no sabe / no contesta. En la Tabla 80 se presenta el resumen de respuestas por variedad, y en la que se percibe con mucha claridad que la inmensa mayoría de opiniones es positiva, y eso en caso de cada variedad dialectal.

Tabla 80. Resumen de opiniones sobre los hablantes nativos con los que tienen contacto los informantes. Frecuencias absolutas.

	Positiva	Negativa	Neutra Mixta	Lingüística	Otras	NS/NC	Total
<i>Castellana</i>	40	6	4	9	1	6	62
<i>Andaluza</i>	24	0	2	1	0	4	31
<i>Canaria</i>	4	0	0	1	0	1	6
<i>Mexicana</i>	8	1	0	1	1	3	14
<i>Caribeña</i>	9	0	2	0	0	1	12
<i>Andina</i>	7	2	3	0	0	0	12
<i>Chilena</i>	4	0	0	0	1	1	6
<i>Austral</i>	24	3	4	3	0	4	38

A continuación, presentamos un resumen específico para cada modalidad. En este análisis ya no tenemos en cuenta las respuestas que indican alguna característica lingüística, puesto que estas opiniones ya se han estudiado anteriormente.

Variedad castellana

Los hablantes castellanos a los que conocen nuestros informantes fueron valorados muy positivamente, destacando su simpatía, amabilidad y carácter agradable. En general, se consideran buenas personas, inteligentes y abiertas (Figura 44).



Figura 44. Rasgos positivos de los hablantes castellanos.

Como ejemplo, podemos citar la opinión (52), que en este caso describe a la figura de profesor y refleja la importancia de la transmisión de opiniones por parte de hablantes nativos entre el alumnado de ELE. En otros casos, se refleja la importancia de los buenos lazos de amistad en la formación de opiniones positivas acerca de los hablantes de una región, lo que apoya la idea de la necesidad de realizar programas de intercambio, viajes educativos o, en general, promover que el alumnado de ELE estable amistades con otros hablantes nativos, especialmente de su edad (53). Por último, podemos ver cómo algunos informantes no consideran que el origen sea importante, sino más bien las cualidades de la persona en sí, lo que se refleja en (54).

- (52) Mi profesor es de allí, él los representaba como la gente que aprovecha tiempo haciendo deportes, viajando por el mundo, y simplemente viven la vida, esto a mí me gusta mucho, pues muy positivo. [Informante 13322, SSBB]
- (53) Son mis amigos buenos de intercambio, muy agradables. [Informante 13318, SSBB]
- (54) Buena. La verdad que a mí me da igual de dónde es una persona cuando es amable o simpática. [Informante 13318, SSBB]

Las opiniones negativas fueron bastante escasas, repitiendo, sobre todo, el carácter serio de los hablantes, pero también describiéndolos como aburridos y antipáticos. De hecho, en las respuestas de carácter mixto, en ocasiones se contraponen estas características a otras más positivas, como en (55). En (56) se advierte también que estas cualidades negativas pueden ser solo iniciales, y que con tiempo las personas se vuelven más cercanas.

(55) Son muy cercanas y amigables, pero también aburridas a veces. [Informante 15044, Retornados]

(56) Son personas un poco más cerradas, pero al tener su confianza se abren más. [Informante 15038, Filólogos]

En uno de los casos, se compara el carácter de los habitantes de la zona septentrional con el de los andaluces y/o canarios, y aunque no sea una opinión negativa *per se*, establece cierta jerarquía entre los hablantes (57).

(57) Son bastante más reservadas que las personas del sur del país. [Informante 15039, Filólogos]

Variedad andaluza

En el caso de los andaluces, se destaca como positivo su carácter abierto, simpático y amable, pero también se consideran hospitalarios y agradables (Figura 45). De nuevo se muestra la importancia de los profesores como referentes en clases de ELE (58).

(58) Una de mis profesoras fue de Granada y es una persona muy inteligente, educada y calmada, pero también comprensiva. [Informante 15357, SSBB]

En el caso de la modalidad andaluza empiezan a aparecer también los archiconocidos tópicos del sur, como se refleja en (59) y (60), e incluso en (61) se hace así desde dentro, ya que esta opinión la ofrece una alumna del colectivo de inmigrantes retornados que nació en Sevilla.

(59) Son personas muy divertidas y graciosas. [Informante 15041, Retornados]

(60) Las personas son muy amables, no se preocupan por muchas cosas. [Informante 5716, Filólogos]

(61) Somos muy apasionados y nos gusta mucho el flamenco. [Informante 15040, Retornados]



Figura 45. Rasgos positivos de los hablantes andaluces.

Curiosamente, ninguna de las opiniones fue negativa, aunque en un caso se considera que el carácter de los andaluces es muy diferente al resto de Europa (62).

(62) Tengo una opinión muy buena, aunque para gente de esa zona hay que acostumbrarse y saber cómo son porque hay muchas diferencias en comportamiento entre Andaluces y gran parte de Europa. [Informante 13293, Filólogos]

Por último, resulta interesante la aparición de otro tópico de los andaluces como incultos, y aunque en este caso se relaciona más bien con aspectos lingüísticos, creemos que puede explicar en cierta manera los datos estadísticos (63).

(63) Cercanas, pero bastante incultos en cuanto a vocabulario avanzado, la verdad. [Informante 15044, Retornados]

Variedad canaria

Los datos que ofrecen los encuestados son muy escasos. Lo único que podemos destacar es que se considera que los canarios son personas alegres, educadas, muy simpáticas, amables y cercanas, de modo que la opinión es muy positiva.

Variedad mexicana/centroamericana

Al igual que en casos anteriores, como cualidades positivas de los mexicanos y centroamericanos se indican que son amables y abiertos, aunque se destaca también que son familiares, graciosos, interesantes, divertidos, amigables o alegres, consideraciones bastante estereotipadas (Figura 46). En uno de los casos se hace alusión también a la cultura rica de esta zona (64) como rasgo positivo.

(64) Gente alegre, con modo de vida familiar y tradición rica. [Informante 13352, Filólogos]



Figura 46. Rasgos positivos de los hablantes mexicanos/centroamericanos.

El único rasgo destacado como negativo fue que son personas exigentes, y aunque no podemos adscribir esta opinión de forma clara a ninguno de los dos grupos, un informante considera que a los mexicanos y/o centroamericanos les importa mucho el aspecto físico.

Variedad caribeña

Las opiniones aportadas son, de nuevo, muy pocas, pero podemos resumir que se indican como características positivas que son personas agradables, simpáticas, trabajadoras, abiertas, alegres y educadas. Uno de los informantes apoya estas opiniones, pero considera que no se trata de personas inteligentes (65). Por último, queremos también destacar la opinión de una alumna que pasó un curso escolar en Costa Rica gracias a un programa de intercambio y que pudo formar una opinión muy positiva acerca de los costarricenses (66).

(65) Son unas personas muy agradables pero no muy inteligentes. [Informante 13412, Retornados]

(66) Les amo, allí tengo mi segunda familia, muy buena gente con el corazón puro. [Informante 13399, SSBB]

Variedad andina

Las opiniones positivas que se destacaron sobre hablantes andinos apuntan hacia su carácter abierto, divertido, agradable, amable, interesante, sensible y educado, se consideran buenas personas a las que les gusta ayudar a los demás. Ahora bien, en algunas ocasiones se expresaron varias opiniones contrariadas, incluso negativas. La mayoría de ellas va enfocada hacia la falta de educación que perciben nuestros informantes, como se refleja en (67) o (68). Otros encuestados también aluden al carácter andino como rebelde (69) o cerrado (70).

(67) Me gusta la gente colombiana, son felices, divertidos pero a menudo no bien educados. [Informante 13322, SSBB]

(68) Son personas con diferente manera de vivir. Son mucho más relajados, suelen tener menos educación y son mucho más protectores que lo que podría observar en mi país. No me suelen caer muy bien. [Informante 13293, Filólogos]

(69) Son gente un poco rebelde pero muy amigable. [Informante 13412, Retornados]

(70) Son personas de mucho carácter, un poco cerradas. [Informante 15038, Filólogos]

Por último, recogemos el ejemplo (71) en el que se considera a los hablantes de la zona andina como pobres y que creemos que puede ayudar a explicar los datos cuantitativos. Aunque no necesariamente este comentario refleje la realidad, sí la percepción, que no tiene por qué ser individual, especialmente si no se tiene contacto con hablantes nativos y la información que reciben los encuestados es solo transmitida.

(71) Aunque sea gente pobre son super amables y generosos a recibir gente. [Informante 15053, Filólogos]

Variedad chilena

Nuestros informantes consideran a los chilenos como simpáticos, agradables, amables, y en general, como personas a las que les gusta disfrutar la vida. En (72), además, podemos ver un comentario curioso acerca de la cercanía cultural entre Chile y Europa que percibe el encuestado.

(72) Su cultura es a medio camino entre la hispanoamericana y la europea. [Informante 15054, Filólogos]

Variedad austral

Los hablantes del Río de la Plata (y especialmente argentinos, sabiendo que esta es la etiqueta más frecuente) se perciben como muy simpáticos, pero también agradables, abiertos, divertidos y amables (Figura 47). Como ejemplo podemos poner el comentario (73), aunque creemos que transmite una opinión estereotipada, o el (74) que, además, hace alusión al fútbol, característica que suele ser percibida como muy prototípica de esta zona.

(73) Tengo opinión muy positiva de los argentinos, creo que son de los hispanohablantes más divertidos. [Informante 15353, SSBB]

(74) Muy humildes, amistosos. Aficionados por el fútbol. [Informante 6389, Filólogos]



Figura 47. Rasgos positivos de los hablantes de la variedad austral.

Como cualidades negativas se destaca que son personas raras, frías, cerradas e introvertidas, aunque también hay opiniones que combinan lo positivo con lo negativo, como se percibe en (75), (76), (77) o (78).

(75) No son tranquilas, pero son amables, algunos muy egoístas pero no todas. [Informante 13353, SSBB]

(76) Al principio fríos, pero bastante abiertos. [Informante 15377, SSBB]

(77) Abiertos pero un poco arrogantes. [Informante 14989, Retornados]

(78) Son personas o muy cerradas o muy abiertas y patriotas. [Informante 15038, Filólogos]

En resumen, podemos decir que la valoración indirecta de las variedades a través del hablante desveló, por un lado, una opinión relativamente positiva a nivel general, pero también muchas

consideraciones estereotipadas que se muestran en el análisis cuantitativo, y que se confirman y materializan en las opiniones cualitativas de nuestros informantes.

5.1.6. VALORACIÓN INDIRECTA DE LAS VARIEDADES A TRAVÉS DE LA REGIÓN Y LA CULTURA

En este último apartado del estudio cuantitativo analizamos cómo se percibe la región de la que los informantes consideran que es el hablante de la grabación y de la cultura relacionada con la región indicada. En ambos casos se trata de preguntas en las que el encuestado debe indicar, en escala de 1-6 de diferencial semántico los siguientes rasgos: *avanzado, divertido, familiar, bonito* (país) e *innovadora, rica, cercana e interesante* (cultura). Igual que en casos anteriores, analizaremos las medias, aplicando la prueba de Kruskal-Wallis o Mann-Whitney, según sea más adecuado. También, siguiendo en la misma línea, estudiamos las cinco variedades más identificadas (castellana, andaluza, mexicana/centroamericana, andina y austral) y las variables que conllevan la menor categorización posible (discurso, voz, contacto con hablantes nativos, sexo del informante, colectivo).

5.1.6.1. Valoración indirecta de las variedades a través de la región o el país

Presentamos, primero, los resultados generales de la valoración de la región del hablante. Los datos que se reflejan en la Tabla 81 y en el Gráfico 40 muestran una valoración bastante positiva: de nuevo, ninguna variedad se valora por debajo del punto medio 3,5, incluso la característica *bonito* se evalúa siempre por encima de 4,5. Ahora bien, se aprecian claras diferencias entre las modalidades.

Tabla 81. Valoración indirecta de la variedad a través del país o la región.

	AVANZADO		DIVERTIDO		FAMILIAR		BONITO	
	Media	Des.	Media	Des.	Media	Des.	Media	Des.
CASTELLANA	4,91	1,10	4,41	1,19	4,24	1,21	4,91	1,18
ANDALUZA	4,24	,99	4,39	1,31	4,60	1,12	4,59	1,31
MEXICANA	3,69	1,10	4,69	,95	4,17	1,28	5,03	,94
ANDINA	3,57	1,25	4,33	1,26	3,95	1,27	4,76	1,30
AUSTRAL	4,27	,97	4,73	1,03	4,04	1,25	5,06	,96

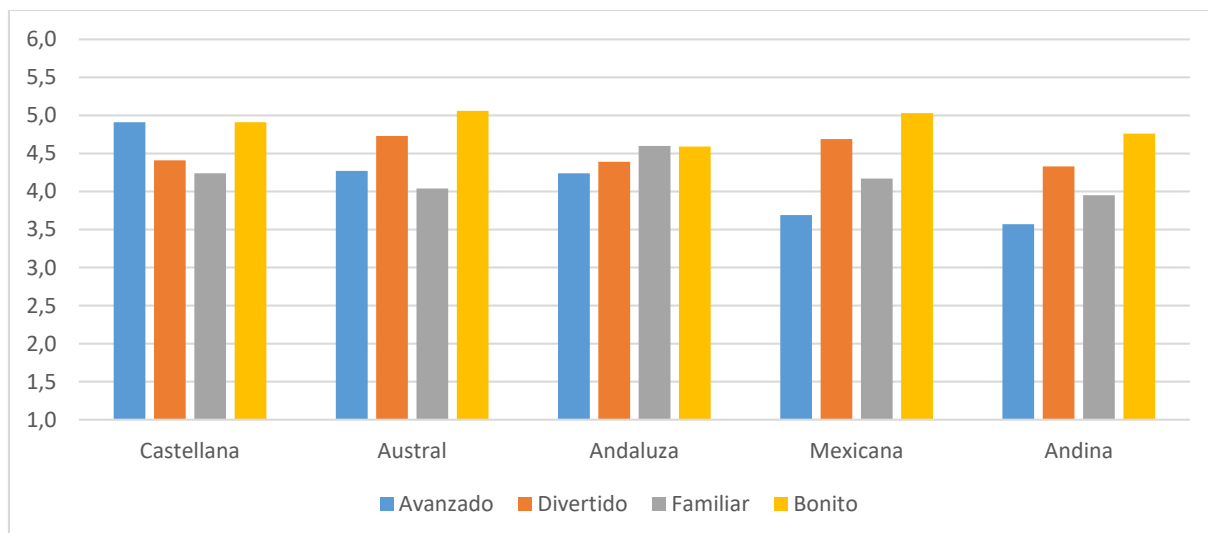


Gráfico 40. Valoración indirecta de la variedad a través del país o la región.

Cuando analizamos estadísticamente las diferencias entre la valoración de las variedades, la prueba Kruskal-Wallis arroja $p < 0,001$ para la característica *avanzado* y $p = 0,027$ para *familiar*, de modo que presentamos estos resultados por separado en el Gráfico 41. Como podemos observar, la modalidad castellana se considera como la más avanzada, rasgo claramente cognitivo, pero no como la más familiar, característica más bien afectiva. Ahora bien, debemos preguntarnos cuál es la interpretación que hacen de ella los informantes, es decir, si perciben la familiaridad como algo que les resulta cercano o como una región donde los valores familiares son de gran importancia, ya que hemos visto que los andaluces se perciben como hospitalarios, acogedores y familiares (rasgos que no se indicaron para los castellanos), y es justamente Andalucía la que se percibe como más familiar.

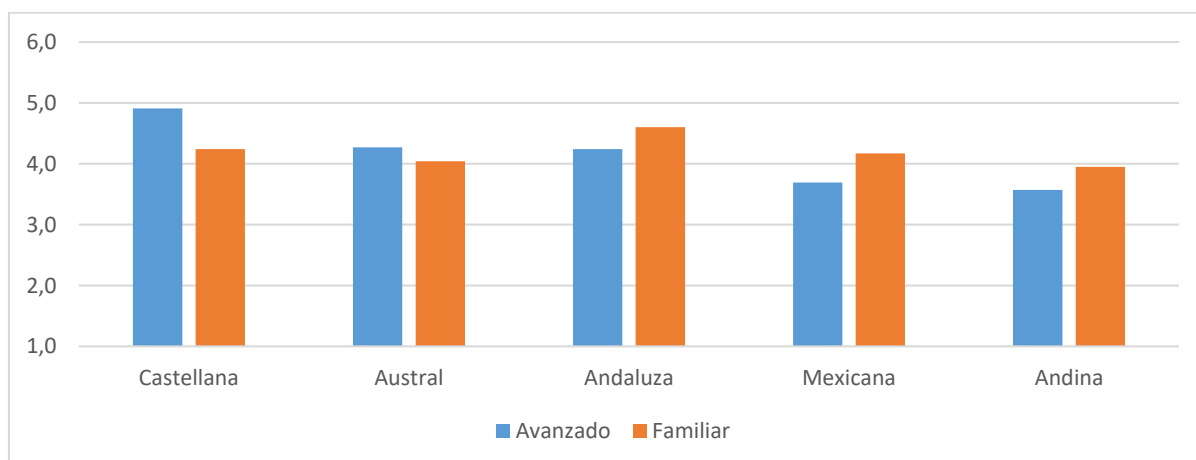


Gráfico 41. Valoración indirecta de la variedad a través del país o la región. Características *avanzado* y *familiar*.

A continuación, estudiamos qué variables inciden de manera significativa en la valoración de la región. En la Tabla 82 ofrecemos un resumen de aquellos factores que influyen en la evaluación del país o la región.

Tabla 82. Resumen de las variables significativas en la evaluación del país del hablante.

Factor	Prueba	Variedad de la grabación				
		Castellana	Andaluza	Mexicana	Andina	Austral
Discurso grabación	M-W	X	X	X	X	X
Voz grabación	M-W	X	X	X	X	X
Contacto hablantes	M-W	AVA: p=0,032	X	X	X	X
		DIV: p=0,01	DIV: p=0,003			DIV: p<0,001
		FAM: p=0,003	FAM: p=0,001			X
		BON: p=0,012	BON: p=0,011			BON: p=0,002
Sexo informante	M-W	X	X	X	X	X
Colectivo	K-W	X	X	X	X	X
			DIV: p=0,031	X		X
			FAM: p=0,016	FAM: p=0,003		FAM: p<0,001
			BON: p=0,025	BON: p=0,029		X

Como vemos, la valoración del país es bastante estable. De hecho, los factores propios de la grabación (discurso y voz) no influyen, y las dos únicas variables significativas son contacto con hablantes nativos y colectivo. En el caso de la primera, la interpretación es muy clara: cuando hay contacto con hablantes nativos de la región, esta siempre se valora mejor en todas las características (Gráfico 42).

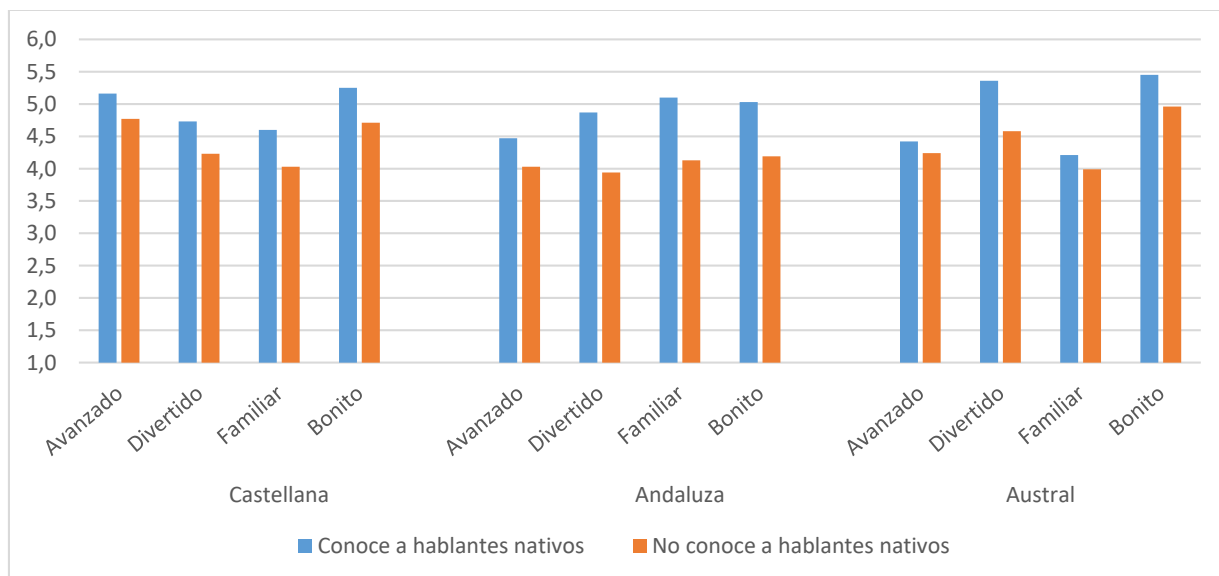


Gráfico 42. Valoración indirecta del país o la región según el contacto con hablantes nativos. Variedades castellana, andaluza y austral.

En la variable *colectivo* los resultados son algo más complejos (Gráfico 43). En el caso del español andaluz, el colectivo más crítico es el del alumnado de SSBB, seguido de filólogos, y los más permisivos son los retornados. En el español austral, en la característica *familiar* (la única significativa) se mantiene este patrón, pero no es así en el español mexicano/centroamericano, donde las características con diferencias significativas fueron *familiar* y *bonito*. En ambas, el grupo con mejores valoraciones es el de filólogos. En los restantes colectivos, es el alumnado de SSBB que considera que la zona mexicana/centroamericana es más bonita, mientras que los retornados piensan que esta zona es más familiar.

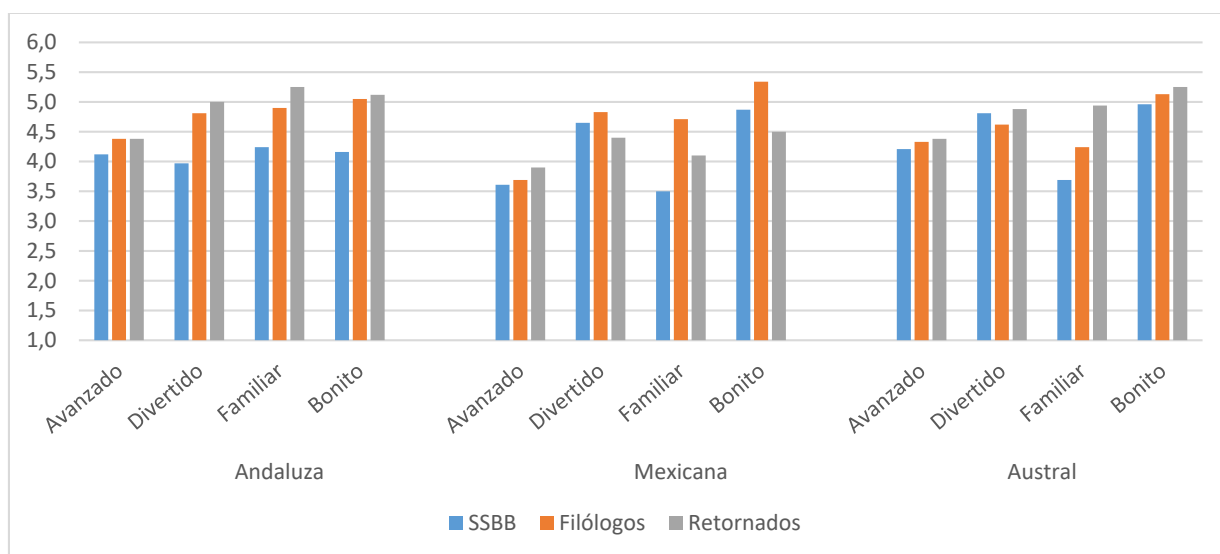


Gráfico 43. Valoración indirecta del país o la región según el colectivo. Variedades andaluza, mexicana/centroamericana y austral.

5.1.6.2. Valoración indirecta de las variedades a través de la cultura

Para finalizar el análisis cuantitativo, estudiamos las valoraciones de la cultura, siguiendo los mismos criterios que en el apartado anterior. Los resultados se muestran en la Tabla 83 y el Gráfico 44. La prueba Kruskal-Wallis arroja $p < 0,001$ para la innovación, riqueza y cercanía de la cultura, mientras que no devuelve diferencias significativas entre variedades en caso de lo interesante de la cultura.

Tabla 83. Valoración indirecta de la variedad a través de la cultura.

	INNOVADORA		RICA		CERCANA		INTERESANTE	
	Media	Des.	Media	Des.	Media	Des.	Media	Des.
CASTELLANA	4,32	1,32	4,68	1,09	4,07	1,19	4,84	1,14
ANDALUZA	3,52	1,48	4,55	1,11	4,29	1,3	4,85	1,18
MEXICANA	3,44	1,29	4,24	1,26	3,85	1,4	5	0,99
ANDINA	3,38	1,1	3,67	1,2	3,6	1,29	4,81	1,27
AUSTRAL	3,86	1,11	4,29	1,11	3,55	1,3	5,08	0,98

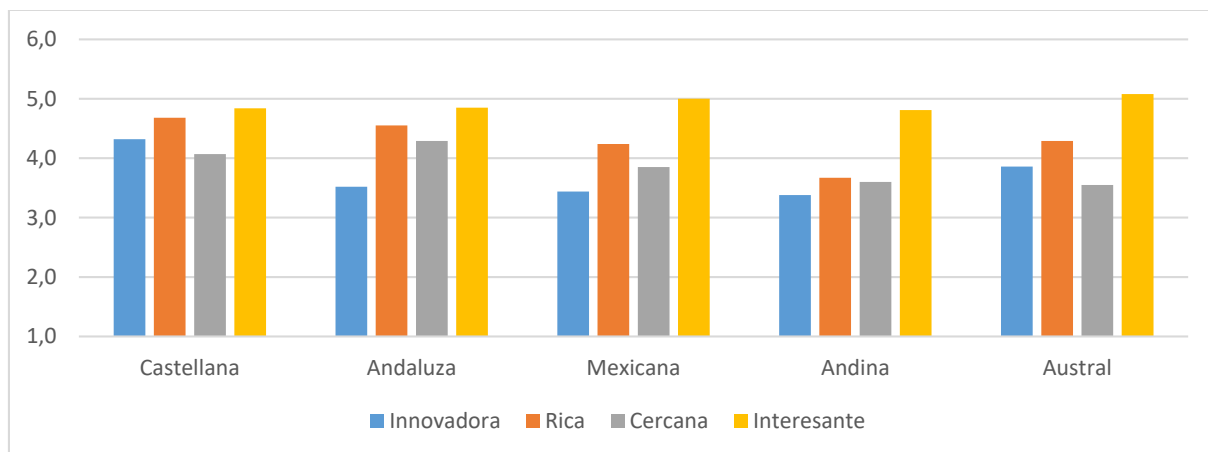


Gráfico 44. Valoración indirecta de la variedad a través de la cultura.

Tanto en la innovación como en la riqueza de la cultura, la mejor valorada es la centro-norteña peninsular, mientras que la que peores resultados obtiene es la andina. De nuevo, cabe preguntarse si los informantes, extranjeros, entienden la característica *rica* en términos de riqueza cultural o más bien en términos económicos. En todo caso, ambas características (tanto *innovadora* como *rica*) podrían considerarse cognitivas, frente a las restantes dos (*cercana* e *interesante*) que tienen más bien un carácter afectivo. Creemos que es por ello que justamente en el rasgo *cercana* es la cultura andaluza la que mejor se valora, y esta vez son la austral y, de nuevo, la andina las que medias más bajas obtienen. De hecho, estos resultados están de nuevo en sintonía con las opiniones cualitativas sobre los hablantes de las zonas correspondientes.

Por último, analizamos qué variables inciden de manera significativa en la valoración de la cultura, presentando un resumen en la Tabla 84.

Tabla 84. Resumen de las variables significativas en la evaluación de la cultura correspondiente al país o la región del hablante.

Factor	Prueba	Variedad de la grabación				
		Castellana	Andaluza	Mexicana	Andina	Austral
Discurso grabación	M-W	X	X	X	X	X
					X	
					X	
					INT: p=0,039	
Voz grabación	M-W	X	X	X	X	X
					X	
					CER: p=0,044	
					X	
Contacto hablantes	M-W	X	X	X	X	X
			X	RIC: p=0,043		X
			X	X		X
			INT: p=0,003	INT: p=0,006		INT: p=0,004
Sexo informante	M-W	X	X	X	X	X
				X		
				CERC: p=0,011		
				X		
Colectivo	K-W	X	X	X	INN: p=0,046	X
				RIC: p=0,015	X	RIC: p=0,007
				CER: p=0,001	X	CER: p=0,014
				INT: p=0,011	X	X

Las variables discurso y voz no presentan cambios notables con respecto a otras ocasiones: se considera más interesante la cultura andina en grabaciones de discurso espontáneo, y es la voz masculina la que favorece lo cercano que se percibe la cultura castellana, pero la femenina se valora mejor en cuanto a la riqueza de la cultura austral. Con respecto al contacto con hablantes nativos se sigue, de nuevo, el mismo patrón que siempre: las culturas castellana, andaluza, mexicana/centroamericana y austral se perciben como más interesantes cuando los informantes conocen a personas de la zona, y esto se extiende también a la percepción de la riqueza de la cultura andaluza.

En caso del sexo del informante, la variable es significativa solo en lo cercano que se percibe la cultura mexicana/centroamericana, valorándola los hombres con una media de 2,82 y las mujeres, 4,08, es decir, hay un salto considerable.

Algo más compleja es la evaluación de la cultura dependiendo del colectivo, de modo que presentamos los resultados de forma visual.

En el Gráfico 45 se presentan los resultados para la cultura mexicana/centroamericana, y como vemos, en aquellas características que presentan diferencias significativas (rica, cercana e interesante), es siempre el colectivo de filólogos el que mejores puntuaciones ofrece.

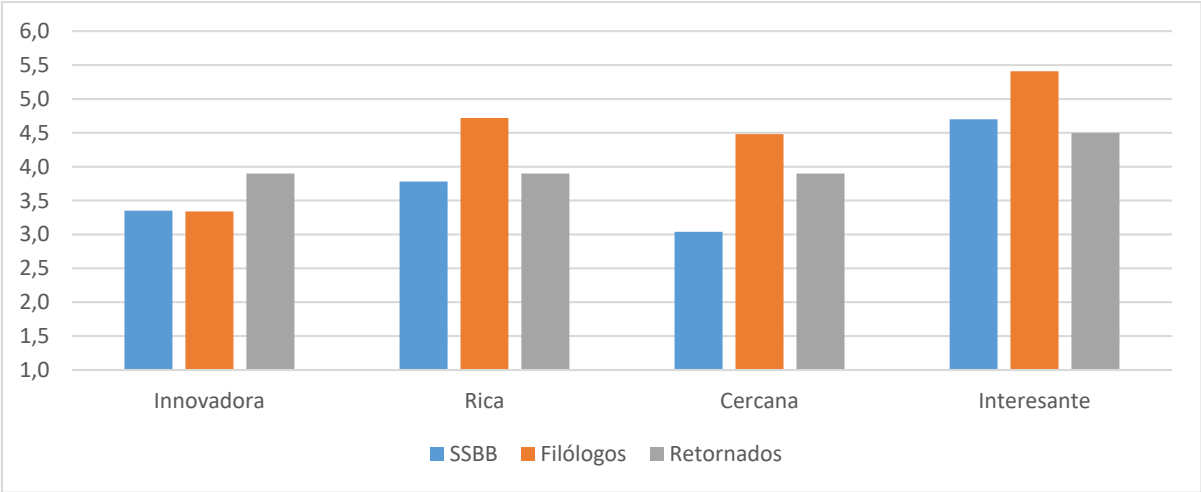


Gráfico 45. Valoración de la cultura mexicana/centroamericana según el colectivo.

Este patrón se mantiene en lo rica que se considera la cultura austral, pero no en lo cercana, donde los que puntuaciones más bajas ofrecen son los alumnos de SSBB, seguidos de filólogos y, por último, retornados (Gráfico 46). Curiosamente, en la única característica significativa en la cultura andina, lo innovadora que se percibe, el orden es justamente el inverso, es decir, los retornados son los más críticos y los alumnos de SSBB los más permisivos.

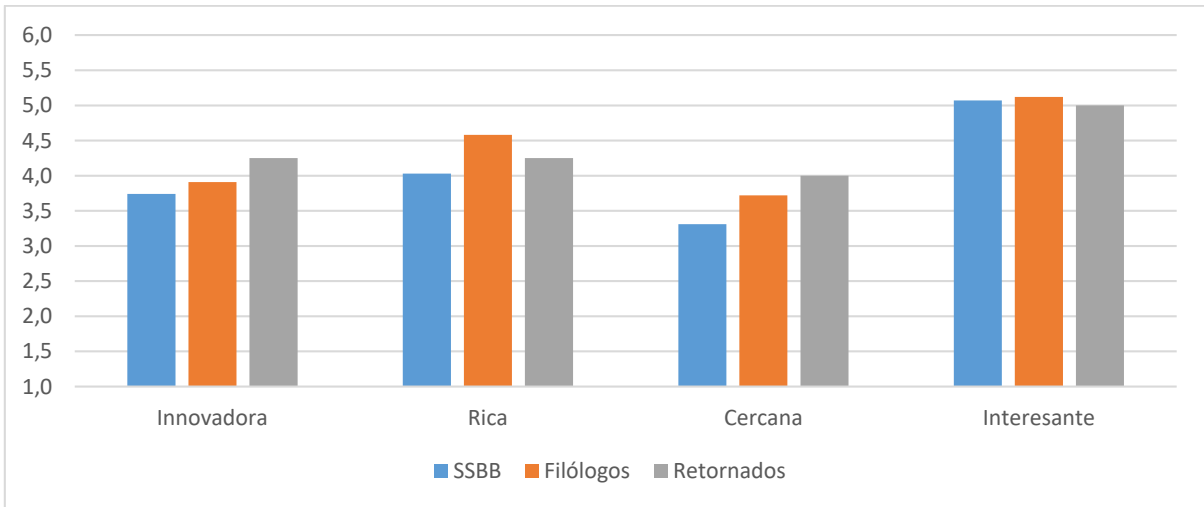


Gráfico 46. Valoración de la cultura austral según el colectivo.

En definitiva, podemos concluir que la valoración de la cultura no es tan estable como la del país o la región, aunque, a grandes rasgos, los patrones que podemos observar son muy parecidos al resto de la evaluación de las variedades.

5.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

En la parte cuantitativa del análisis hemos obtenido una gran cantidad de datos que desvelan unos claros patrones de percepción, siendo el más importante de ellos la predilección por el español castellano. Ahora bien, no todos los resultados son tan fácilmente interpretables: por ejemplo, hemos detectado algunas diferencias entre países, cuya explicación no resulta clara.

Por otro lado, en la parte teórica de este trabajo hemos descrito el contexto de la enseñanza de ELE en los países donde llevamos a cabo el análisis, pero no sabemos si esta información representa de manera fiel la situación de nuestros informantes: existe la posibilidad de que en un centro concreto se hayan adoptado métodos alternativos o que, por alguna razón, los estudiantes hayan tenido mayor contacto con hablantes nativos o más oportunidades para realizar intercambios y estancias en países hispanohablantes que en otros. Del mismo modo, no sabemos hasta qué punto los entrevistados han obtenido formación en variedades, de qué forma, con qué nivel de detalle y cuánto tiempo se le dedicó a dicha materia. Todos estos factores influirían en su percepción geolectal del español.

Para conocer a fondo el contexto formativo, pero también personal, de nuestros encuestados, y su percepción de las variedades diatópicas del español, realizamos una serie de entrevistas adicionales, semiestructuradas, que indagan acerca de cuatro grandes ámbitos: la información sociogeográfica y lingüística del informante, su motivación por el estudio del español, su contacto y experiencia con el idioma en general (que incluye contacto con profesores, hablantes nativos, producción artística y cinematográfica en español, materiales empleados, uso del español en clase y fuera de ella y viajes hacia países de habla hispana) y el conocimiento geográfico de los países hispanohablantes y la percepción de su variedad correspondiente.

En este último apartado, los informantes reciben un mapa en el que deben indicar dónde en el mundo se habla el español como lengua oficial o dónde tiene gran importancia. A continuación, y utilizando el mapa como soporte, se lleva a cabo una conversación acerca de las diferencias dialectales entre las zonas señaladas, del mejor y peor español en general, el más y menos correcto, bonito y feo.

Por último, debemos mencionar que aproximadamente a mitad del cuestionario, a los informantes se les enseñó una serie de objetos/personas que debían denominar y que designarían algunos de los conceptos que presentan diferencias léxicas entre las grandes variedades, con el objetivo de establecer a cuál de ellas se acerca la propia de los encuestados. Eso sí, hay que tener en cuenta que en ningún caso se trata de una herramienta que pueda determinar la variedad propia del hablante.

Recordemos que, por motivos logísticos, pero también por evitar repetición innecesaria de datos, las entrevistas se realizaron con 60 estudiantes, 10 de cada país (con representación equilibrada de las ciudades en las que se llevó a cabo la recogida de datos), siempre después de la encuesta cuantitativa e íntegramente en español.

Como suele ocurrir en las entrevistas semidirigidas, estas ofrecen una gran cantidad de datos cualitativos, no siempre relacionados con la investigación. Nuestro caso no es una excepción, de modo que escogemos solo aquellas preguntas cuyas respuestas realmente ayudan a conocer el contexto de nuestros estudiantes y su percepción de la variación dialectal del español.

Por último, tratamos los tres colectivos de forma separada. Optamos por esta vía por las grandes diferencias sociogeográficas entre los tres grupos, cuya consecuencia es que las preguntas formuladas en la entrevista y posteriormente seleccionadas para el análisis tampoco sean las mismas.

En las páginas que siguen, presentamos la información obtenida de dos maneras: por un lado, en mapas geográficos, mapas mentales y diagramas que, salvo las nubes de palabras, no aportan información cuantitativa, sino que reflejan las relaciones entre categorías más representativas. Por otro lado, presentamos los ejemplos recogidos de las entrevistas tal como fueron obtenidos, es decir, sin modificar el lenguaje empleado, incluso si este presenta imprecisiones lingüísticas causadas por bajo dominio del español. Cabe destacar que los ejemplos de entrevistas solo se apuntan cuando realmente aportan información: no se incluyen en aquellos apartados donde las respuestas son simples y directas (ej.: el consumo de música, el empleo de manuales, el origen del profesorado, etc.).

5.2.1. COLECTIVO DE SSBB

En el colectivo de SSBB decidimos estudiar las siguientes cuestiones de la entrevista:

- Motivación: por qué los informantes decidieron estudiar en un colegio bilingüe y por qué precisamente el español. Esta pregunta permite conocer mejor el grado de motivación de los estudiantes por el idioma, y partimos de la hipótesis de que, a mayor motivación interna, mayor interés por conocer características dialectales del idioma y conocer su cultura.
- Contacto con las fuentes de español fuera de la clase: visionado de películas y series, consumo de música y contenido en redes sociales en español. Saber cuál es el contacto que tienen los estudiantes fuera de clase es crucial, especialmente si queremos saber con qué variedades pueden entrar en contacto y cuáles son los transmisores de prestigio en cada caso. Por otro lado, creemos que el consumo de producción artística o cinematográfica en español permite que el alumnado llegue a una mayor cantidad de variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas del idioma, a la vez que permite crear “ejemplares” de determinados dialectos y/o sociolectos.
- Contacto con otros hispanohablantes nativos: como se demostró en varios estudios (Díaz Campos y Navarro Galisteo, 2009; Schoonmaker-Gates, 2018), el contacto con hablantes nativos puede tener influencia en el grado de identificación de las variedades, por lo que podemos afirmar que se trata de un factor de gran importancia. Además, este contacto fuera de la clase les permite a los estudiantes conocer la lengua dialectal, natural, de la que habla Fernández Martín (2014).
- Origen de profesores y manuales empleados: nos interesa saber cuál es el modelo lingüístico de los alumnos, ya sea por los manuales empleados (si se puede establecer la modalidad preferente) o por el origen de los docentes (aunque, por supuesto, no podemos garantizar que estos mantengan su variedad vernácula en todo momento).
- Conocimiento geográfico y dialectal: en este apartado partimos de la idea de que no se les puede pedir a los alumnos que sepan diferenciar o nombrar las distintas modalidades si, en primer lugar, no saben en qué países se habla el español. Para establecer el conocimiento geográfico de los informantes, les presentamos un mapa

mudo del mundo con las fronteras señalizadas, pidiéndoles que indiquen y nombren aquellos países donde el español se habla como lengua oficial o donde tiene gran importancia. Posteriormente, se les pidió a los informantes que comentaran si el español hablado en las zonas que han marcado es el mismo o hay diferencia, y si es así, cuáles son. En caso de filólogos, cuando el informante mostraba un nivel de conocimiento dialectal superior, se hicieron preguntas más específicas, separando los niveles fonético, morfosintáctico y léxico.

- Conocimiento formal acerca de la variación diatópica del español: como hemos visto en algunos de los currículos de SSBB, en teoría se incluye algún tema relacionado con la variación dialectal del idioma (Fernández Sánchez, 2007; Ministerio de España, 2011; Peláez Navarrete y Pérez Amores, 2016). Ahora bien, queremos saber si es así en caso de nuestros estudiantes y/o cómo lo perciben ellos, ya que puede ser que dicho contenido sí se haya impartido, pero por no resultarles relevante a los alumnos, estos consideran que no lo han estudiado.
- Valoración directa del español: Este análisis nos permite establecer cuál es el español más feo, más bonito, más correcto, más incorrecto, más fácil y más difícil para los encuestados y por qué es así. Se aplica, en este caso, la metodología directa como complemento de la *verbal-guise technique* que se aplica en PRECAVES XXI.
- Variedad propia: queremos saber si los estudiantes tienen desarrollada una conciencia lingüística correspondiente a alguna variedad dialectal hispánica, o consideran que no tienen acento o que este tiene una fuerte influencia de su lengua.
- Empleo del léxico: en esta parte analizamos a qué variedad se adscribe mayoritariamente el léxico que el informante indicó en el visionado de imágenes.
- Variación dialectal en la lengua materna: conocer la percepción de la lengua materna no es el objetivo de este estudio, ahora bien, queremos saber si el alumnado tiene conciencia de este tipo de variación y si su visión es más bien monocéntrica o no, puesto que esta podría influir en la percepción de la variación en español, como se demuestra en Masuda (2014).

5.2.1.1. Contexto educativo

Motivación para estudiar en la SSBB

El primer factor analizado es la motivación por la que los estudiantes deciden elegir el español como su objeto de aprendizaje. Para ello, se les formula la siguiente pregunta: *¿Por qué decidiste estudiar el español en la SSBB?*

Como se puede observar en la Figura 48, la motivación por estudiar en una SSBB va desde factores internos, pasando por externos, hasta falta de motivación por completo y elección de la SSBB por obligación o preferencias prácticas. La mayoría de los estudiantes de todos los países opta por estudiar español porque les gusta, ya hablan otros idiomas (sobre todo el inglés) y quieren aprender uno nuevo, que les abra más posibilidades de comunicación con hablantes nativos, mejores oportunidades profesionales y personales en el futuro, o que les permita consumir un mayor contenido de producción artística y cinematográfica. Para ejemplificarlo, citamos a los propios entrevistados en (79) – (87). Además, en (82) se destaca que la presencia de hablantes nativos en las SSBB tiene un valor añadido que puede llegar a ser decisivo para los futuros estudiantes.

- (79) Pues es que como ya he dicho, me gustan las lenguas y cuando tenía que elegir una escuela, me gustaba la idea de estudiar español porque era algo diferente. Y también me gusta la cultura española desde que era pequeña. Y por eso decidí estudiar ahí. [Informante 15011, SSBB Bulgaria]
- (80) Porque me interesan los idiomas. Desde muy pequeña estudio inglés y creo que los idiomas pueden abrir mi horizonte en el futuro. Y creo que cuando una persona puede hablar en más de uno o dos idiomas, tiene unas oportunidades en el futuro. [Informante 15068, SSBB Bulgaria]
- (81) Porque a mí me gusta este lenguaje muchísimo y... Sí, es muy bonito. Los españoles son interesantes y tienen una interesante cultura. [Informante 13340, SSBB Polonia]
- (82) No sé, me pareció una idea maravillosa, estudiar otra lengua con los tutores de España, no solo de Rumanía, como está en otros colegios. [Informante 15059, SSBB Rumanía]
- (83) Pues me gusta fútbol. Con mi padre, no sé cuándo, que tenía seis años, empecé a ver FC Barcelona. Y, no sé, una vez quiero ir a fútbol, ver FC Barcelona. [Informante 13363, SSBB Eslovaquia]

- (84) Pues empecé a estudiar español en privado hace seis o siete años. Porque siempre me gustó el fútbol español y quería llegar a jugar ahí por eso. [Informante 14988, SSBB Rumanía]
- (85) Creo que... no sé, me gusta mucho esa lengua. Creo que... quiero ir a los... a la universidad. Sí, a España. Pues quiero como tener el español más alto. [Informante 15031, SSBB Polonia]
- (86) Porque no sabía qué quiero trabajar, solo que... o tal vez una azafata o una guía turística, pero no estaba segura. Para estudiar una lengua que no hablan mucho en Hungría. [Informante 15376, SSBB Hungría]
- (87) Sí, porque cuando estaba en primaria conocí a unos españoles en un intercambio. Y me gustaban como, no sé, esos españoles como... eran muy simpáticos y esa mentalidad española y también como hablaban entre sí y pues decidí a estudiar español. [Informante 13377, SSBB República Checa]

Esta motivación por escoger el español muchas veces no viene determinada directamente por la elección del idioma en sí, sino más bien por la no elección de otro diferente, más mayoritario: inglés, alemán o francés (88) – (91). Como consecuencia, la mayoría de los alumnos sí escogió el estudio del español por su propia decisión, les motiva, y quieren alcanzar un dominio considerable, de modo que quieren mejorar su aprendizaje y complementarlo fuera de clase, principalmente mediante el visionado de películas y series, lectura de libros, consumo de música y contenido en redes sociales en español, pero también aprovechando al máximo cualquier oportunidad de realizar un viaje a países hispanohablantes, establecer contacto con hablantes nativos o apuntarse a actividades que les permitan utilizar el idioma fuera de clase.

- (88) Pues antes estudiaba alemán y quería estudiar algo completamente diferente y elegí el español. [Informante 15065, SSBB Rumanía]
- (89) En la secundaria teníamos que estudiar alemán y aunque a mí no me apetecía, no tenía otra opción. No es que no me guste la lengua alemán, solo cuando la estudias, especialmente en Eslovaquia, suena muy mal y muy duro, muy áspero, entonces no me gustaba estudiarlo. Y español es más como... me gusta más como suena. Pero cuando empecé a estudiarla no estaba como enamorada de español, no quería ir a España, vivir aquí toda mi vida y cosas así, solo que no sabía exactamente qué quiero estudiar y me parecía que una lengua tan mundial, puedo decir, va a ser una buena experiencia, pero cuando empecé a estudiar español me... Me gustaba mucho más porque es muy simple, pero tiene sus órdenes, sus niveles. Es muy lógica para mí. [Informante 13276, SSBB Eslovaquia]

(90) Sí, porque en la sección bilingüe originalmente no podía decidir si quiero aprender un poco más inglés o empezar otro idioma, español, pero entonces me elegí el español. Porque quería aprender otro idioma, porque en nuestros días si alguien habla inglés, es como obligatorio. [Informante 14980, SSBB Hungría]

(91) Ni idea. Mi madre me dice: “puedes estudiar español”. Y yo: “¡qué va!”, ¿no? Imposible. Que inglés es para mí muy difícil y como que otro idioma... Pero digo que puede ser como... Sí. ¿Cómo se dice? Ah, ¿un *challenge*? Sí, yo quería como... no sabía sobre qué cantan los españoles, quería saberlo. [Informante 13353, SSBB Eslovaquia]

Existe, por otro lado, un grupo de estudiantes cuya motivación responde más a factores externos o es más pasiva: por ejemplo, algunos de ellos ya tenían conocimientos de español y simplemente querían continuar, siendo la SSBB la mejor opción (92). Consideramos esta motivación como interna/externa, porque en su gran mayoría, fueron los padres quienes apuntaron a sus hijos a cursos o clases de español en el nivel educativo primario, y posteriormente fueron los propios estudiantes quienes decidieron continuar en el nivel secundario (93). En este grupo incluimos también a aquellos que entraron en la SSBB por recomendación de amigos y familiares: aunque la decisión fue del propio estudiante, la motivación principal nacía por cierto tipo de presión social o simplemente la idea surgió desde fuera. Entran aquí también aquellos estudiantes que eligen el centro por su prestigio: las SSBB suelen formar parte de colegios de renombre que ofrecen muchas oportunidades académicas durante y después de los estudios.

(92) Bueno, yo no creo que decidí estudiar español. Yo aprendí español porque escuchaba mucho y lo aprendí sin ningún esfuerzo. En la gramática sí que hice un poco. Y aún no la domino del todo, pero bueno. [Informante 15411, SSBB Rumanía]

(93) Es que en la escuela primaria también he estudiado español desde el primer nivel y por eso continúo a hacerlo. En primaria, mis padres me hicieron hacerlo. [Informante 13337, SSBB Polonia]

Por último, hay un reducido grupo de informantes que carecían de motivación para entrar en la SSBB, e hicieron así por proximidad con respecto a su domicilio, por no tener otra opción o no poder decidir, por rechazo en otro centro de primera elección o, simplemente, porque en determinados países, las SSBB cuentan con un curso cero que puede sustituir el último curso de educación primaria y permitirle al estudiante abandonar un centro en el que no se siente cómodo o ingresar antes en el nivel secundario (94) – (99).

- (94) Pues es el mejor colegio en Bulgaria, y por eso en Sofía en general, en todo, y pues es el primer lugar, y pues yo hablo alemán, y no quería estudiar alemán más, porque el otro colegio que es muy bueno es de alemán, y pues no quería estudiar alemán y continuar porque no hay razón, y pues por eso decidí este colegio. [Informante 15009, SSBB Bulgaria]
- (95) Lo que pasa es que en primer lugar quería estudiar inglés, pero como no me aceptaron por la falta de asientos, pues mi segunda opción era el español. Así que no lo he elegido yo, sino el destino me guio un poco. [Informante 13361, SSBB Eslovaquia]
- (96) De verdad que no sé, yo solo quería salir de la escuela de allá. Porque aquí podía ir después del octavo. Sí, después no tenía que esperar. [Informante 13399, SSBB Eslovaquia]
- (97) Bueno, la verdad es que no quería estudiar aquí por la primera vez, pero inscribí ahí porque mi madre me dijo que es una buena idea y, el español, bueno, puedo utilizar el español en el futuro. [Informante 15393, SSBB Hungría]
- (98) En ese momento, cuando elegí un liceo, esta fue la mejor opción para mí. [Informante 14992, SSBB Rumanía]
- (99) Pues esta escuela era la más cercana de mi casa. [Informante 15379, SSBB Rumanía]

En todo caso, es importante destacar que la motivación puede cambiar a lo largo de los estudios. De hecho, muchos informantes que escogieron el español por razones externas o pasivas aseguran estar contentos con esta decisión y tener una motivación mucho mayor que inicialmente.

Por último, debemos destacar también algunas ligeras diferencias entre países. En caso de Bulgaria, el principal motivo de elección del español es el gusto por los idiomas y el rechazo hacia el alemán o el deseo de ampliar conocimientos lingüísticos. En Eslovaquia, los factores son principalmente externos y prácticos (recomendación), incluso hay varias respuestas que denotan falta de motivación. En Hungría se combinan el gusto por el estudio de idiomas con las recomendaciones de padres y conocidos. En Polonia se repite el interés por el estudio de lenguas, pero esta vez aparecen también los conocimientos previos adquiridos en niveles primarios. En República Checa, muchos de los alumnos querían aprovechar la posibilidad de finalizar los estudios primarios antes, aunque otros escogieron el español por sus familiares o por otro tipo de contacto previo con el idioma que les generó interés. En Rumanía se añaden razones de contacto con conocidos españoles (generalmente cónyuges de algunos familiares rumanos que emigraron a España), pero también el gusto general por el idioma que resulta muy cercano al rumano y, por tanto, fácil de aprender. Se suman, además, aquellos alumnos

que en su infancia consumían telenovelas y otro tipo de producción cinematográfica en español, lo aprendieron de manera autodidacta y quisieron continuar estudiándolo.

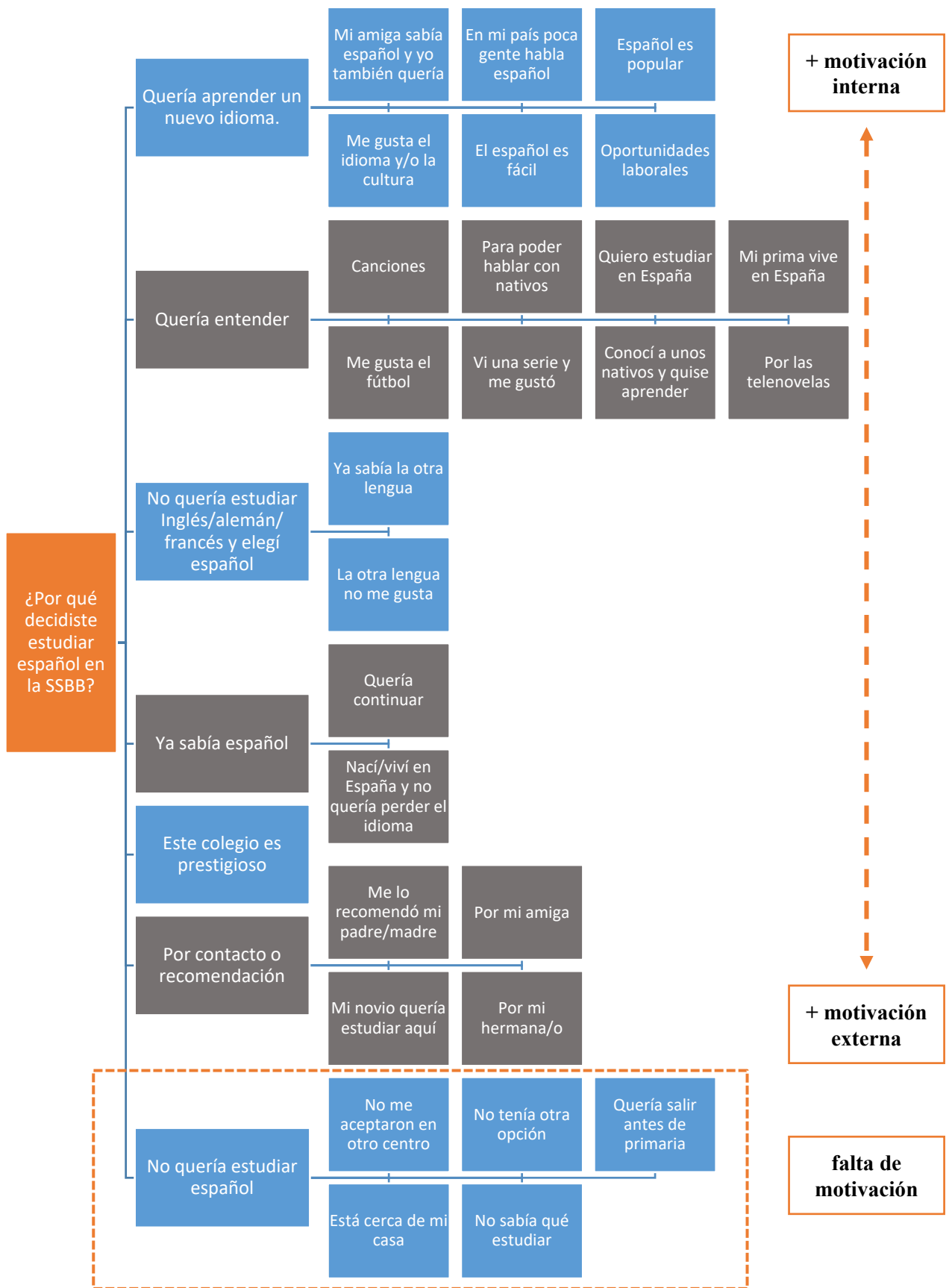


Figura 48. Motivación para estudiar en la SSBB. Colectivo de SSBB.

Contacto con el español fuera de las clases

En este apartado tendremos en cuenta las siguientes fuentes con las que el alumnado puede entrar en contacto y que lo acercan a la lengua dialectal: visionado de películas y series, versión en la que lo hacen y uso de subtítulos; consumo de música en español; y el uso de redes sociales en español.

Películas y series

Se analizan aquí las respuestas a la pregunta: ¿Sueles ver series o películas en español? Si es así, ¿las ves en versión latinoamericana o española? ¿Sueles ponerte subtítulos?

En cuanto a las películas y series, la inmensa mayoría de encuestados las ve o intenta ver también en español, siempre con el mismo objetivo: mejorar su competencia lingüística. Además, otra de las razones que se mencionan con frecuencia es la preferencia de ver las películas y/o series en su versión original.

Entre las que mencionan los informantes aparecen, sobre todo, las de producción española: La casa de papel (10 informantes), Élite (7 informantes), Las chicas del cable (3 informantes), Vis a vis (2 informantes), A través de mi ventana (2 informantes). También se mencionan otras de producción mexicana (Quién mató a Sara, La casa de las flores) o argentina (Soy Luna, Violetta), aunque son menos conocidas entre los encuestados. Debemos incluir aquí también aquellas series y/o películas de Disney Channel como Barbie u otras, originalmente rodadas en inglés, con doblaje en español (aunque sin indicar la versión escogida): La familia moderna, The Breaking Bad, Wednesday.

En tan solo tres casos se mencionaron las telenovelas de México y/o Colombia, igual que películas de Almodóvar o aquellas protagonizadas por Javier Bardem.

Aunque no cabe duda de que la versión preferida es la del español de España, algunos de los entrevistados prefieren la latinoamericana, especialmente si tienen algún tipo de vínculo con Hispanoamérica.

En cuanto a subtítulos, la mayoría de los entrevistados admite utilizarlos, siempre que sea posible, en español, pero en otras ocasiones también en inglés o su lengua materna, para facilitar la comprensión.

En resumen, debemos desechar la teoría de que las telenovelas o las películas de Almodóvar, Amenábar o Guillermo del Toro tengan un peso considerable en lo que consumen nuestros informantes. En este sentido, se ha dado un giro hacia una mayor preferencia por aquello de última producción y por series y películas protagonizadas por personajes de una edad y un contexto parecido al de los informantes.

Música

La pregunta a la que responden los informantes en este caso es la siguiente: ¿Escuchas música en español? ¿De qué género? ¿Tienes algún cantante o grupo favorito?

La inmensa mayoría de los informantes sí escucha música en español y, de hecho, lo hace con mucha frecuencia. En general, podemos resumir que los géneros preferidos son reguetón, pop, rock, bachata o incluso trap y rap; el flamenco no aparece en ninguna instancia y la mayoría de géneros latinoamericanos tampoco. Como sería esperable, nuestros informantes muestran interés en su inmensa mayoría por artistas actuales.

Durante la entrevista les preguntamos a los encuestados cuáles son sus cantantes o grupos favoritos para poder establecer a qué tipo de variedades se ven expuestos. Como vemos en la Figura 49, las zonas más representadas son centro-norte de España (aunque hay que anotar que la variedad real empleada por Rosalía y Estopa en la mayor parte de su producción no es, fonéticamente, la castellana, sino la andaluza, y en caso de Rosalía, incluso con una gran influencia de la caribeña), Colombia (de nuevo, hay que tener en cuenta que el país cuenta con dos variedades: andina y caribeña), y el Caribe (incluyendo Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y artistas nacidos en EE. UU., descendientes de inmigrantes antillanos).

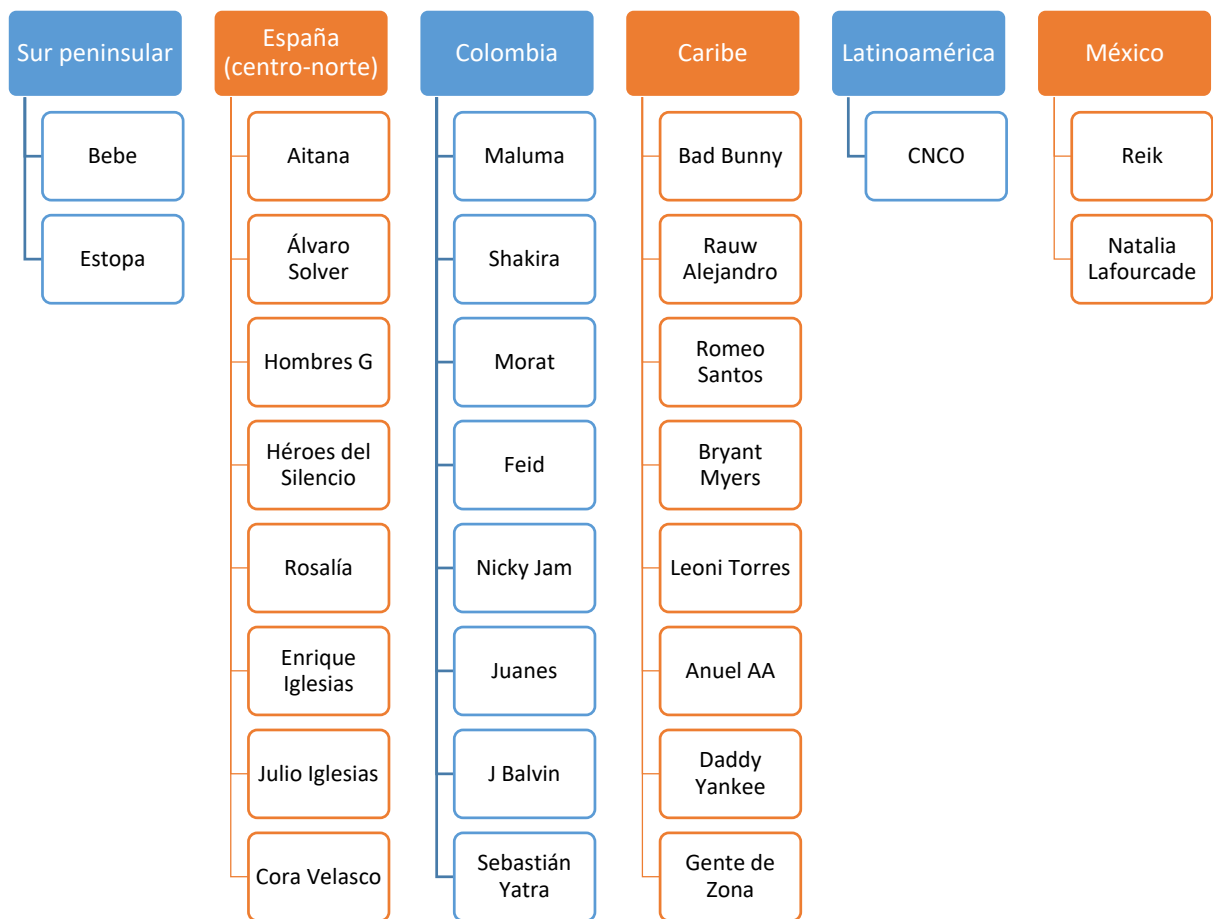


Figura 49. Músicos preferidos por el colectivo de SSBB.

Ahora bien, no todos los artistas gozan de la misma posición entre los informantes. El más mencionado es, sin duda, Álvaro Soler, seguido de Rosalía, Maluma, Bad Bunny, Enrique Iglesias y Shakira (Figura 50).



Figura 50. Músicos más escuchados por el colectivo de SSBB.

En definitiva, es indudable que los informantes sí consumen música en español y que el *input* auditivo que reciben no es de un solo país: de hecho, incluye gran variedad dialectal que les permite entrar en contacto con variedades poco representadas en clase, como lo es la caribeña.

Redes sociales

Otra de las preguntas que planteamos en la entrevista fue la siguiente: Cuando ves contenido en redes sociales como TikTok, Instagram o YouTube, ¿en qué idioma lo ves?

Aunque la inmensa mayoría de los alumnos contesta que el contenido en sus RR. SS. aparece principalmente en inglés, algunos aseguran entrar en contacto con el español en algunas ocasiones, aunque no necesariamente por iniciativa propia, sino más bien por el algoritmo. De hecho, muy pocos encuestados saben de qué países es el contenido que consumen, no se fijan demasiado en la variedad empleada, sino en el contenido, y solo en casos muy contados persiguen realmente un contenido concreto que mejore su aprendizaje de español. Las RR. SS., para nuestros informantes, constituyen fuente de entretenimiento, y por su carácter, ofrecen sobre todo contenido de poca duración (ej.: Instagram o TikTok), de modo que su influencia en el conocimiento de la variación dialectal no parece ser tan grande como inicialmente pensábamos.

Contacto con hablantes nativos fuera de las clases

Como ya se mencionaba anteriormente, el contacto con hablantes nativos tiene grandes repercusiones en el conocimiento dialectal de los aprendientes. No cabe duda de que los profesores constituyen un modelo lingüístico, pero también debemos tener en cuenta la ya mencionada diferencia entre el español real y el artificial, empleado frecuentemente en clase. Es por ello que nos interesa saber si nuestros informantes tienen contactos fuera del ámbito académico, y si es así, de qué variedades son dichos hablantes. Para saberlo, analizamos las respuestas a la siguiente pregunta: *Además de tus profesores, ¿conoces a más hablantes nativos de español? ¿De dónde son y cómo los conociste?*

Gracias a viajes educativos, intercambios y participación en distintos programas culturales en general, prácticamente todos los estudiantes han tenido contacto con hablantes nativos distintos de los profesores en algún momento a lo largo de sus estudios. Ahora bien, no siempre este contacto se mantiene. De los 60 entrevistados, 21 afirman no estar en contacto con hablantes de español como lengua materna fuera de su contexto de clase. El país donde menos contacto tienen los estudiantes con hablantes nativos es Polonia, mientras que en el caso de los demás, las cifras son equilibradas.

Los restantes 49 informantes que sí afirman tener contacto indican que conservan los lazos establecidos durante los viajes e intercambios, pero también que establecieron contacto con sus amigos por internet o por casualidad. En otras ocasiones, los hablantes nativos eran compañeros de clase de los informantes, ya sea en su país o durante algún programa de intercambio en un país no hispanohablante. Por otro lado, un grupo relativamente numeroso de estudiantes tiene familia (generalmente lejana) en España, sobre todo los rumanos, fruto de la emigración de sus familiares, o incluso por el hecho de haber nacido ellos mismos en España.

En todo caso, la inmensa mayoría de contactos que establecen nuestros entrevistados es con hablantes de España y solo en contadas ocasiones de América Latina. En la Figura 51 presentamos la lista de zonas mencionadas en las entrevistas, entre las que predomina la castellana.

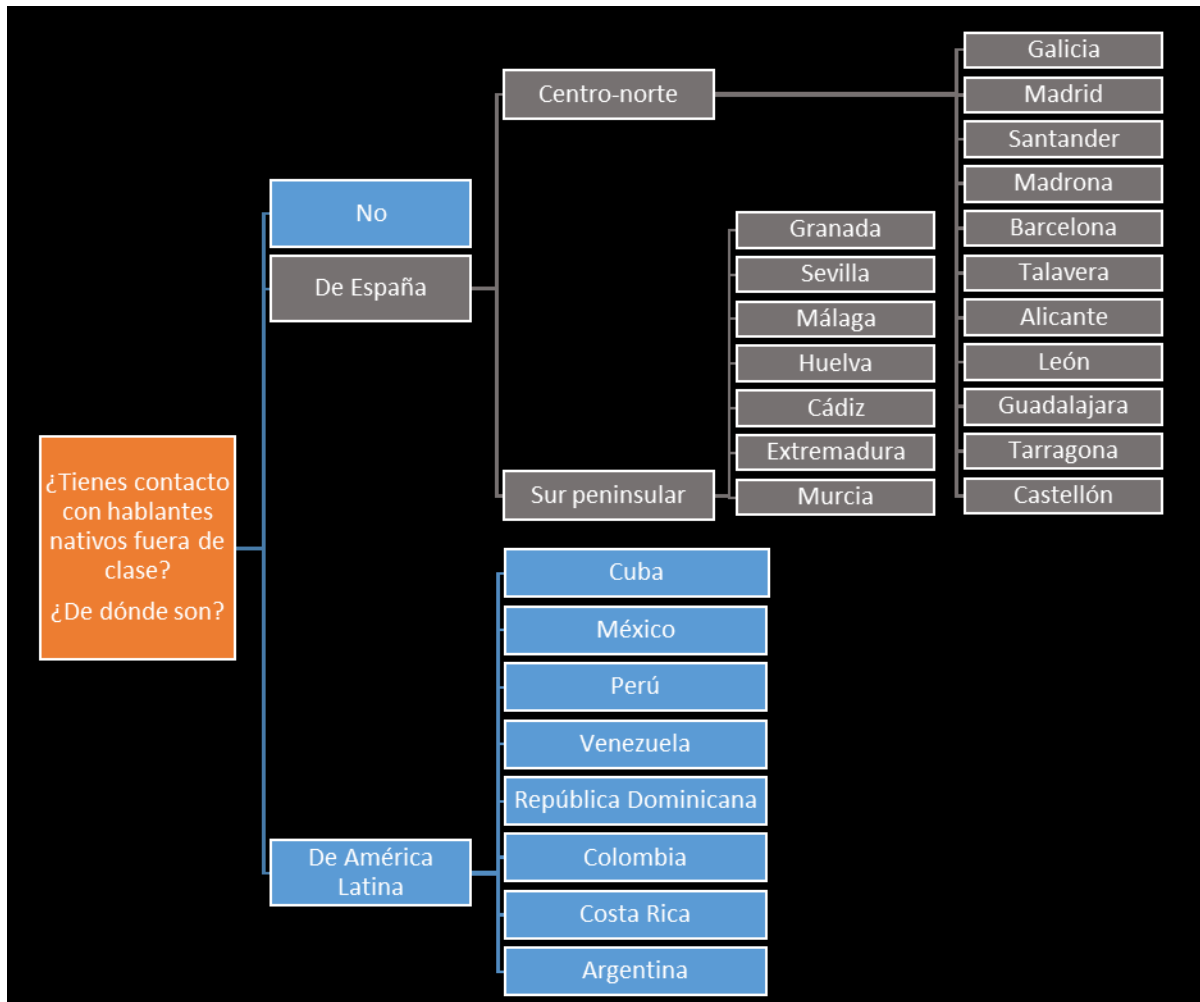


Figura 51. Contacto con hablantes nativos fuera de las clases. Colectivo de SSBB.

Origen de los profesores y manuales empleados

Para finalizar esta sección, les preguntamos a los informantes de dónde son los profesores que les hayan impartido clases y si emplean algún tipo de libro de alumno para aprender español.

Como vemos, los profesores nativos con los que cuentan los estudiantes son de diversas zonas hispanohablantes, aunque en su inmensa mayoría peninsulares. En algunos casos aparece algún docente de Canarias, México, Ecuador, Venezuela o Colombia, pero son casos aislados.

Esto se debe a que el Programa de SSBB, que promueve la movilidad de profesorado español, tiene como uno de sus requisitos poseer nacionalidad española, aunque los centros siempre tienen la opción de contratar profesorado al margen de dicho programa.

La cantidad desigual de profesores por país se debe también a cuestiones establecidas en los acuerdos bilaterales entre los países en cuestión y el Ministerio de España, que no siempre establece el mismo número de docentes nativos por centro. Así, Eslovaquia, Hungría y República Checa suelen contar con un número elevado de docentes nativos por centro, mientras que en casos como Bulgaria o Rumanía generalmente hay un solo docente nativo. La relación de profesorado nativo por centros se puede observar en la Figura 52.



Figura 52. Origen de los profesores en SSBB. Colectivo de SSBB.

En cuanto a los manuales empleados, en su mayoría, los alumnos afirman no utilizarlos en clase con mucha frecuencia o no darles gran importancia, siendo más común el empleo de materiales fotocopiados, preparados por parte del profesor. Sin embargo, cuando los manuales sí se utilizan, suelen ser de publicación española, aunque en ocasiones encontramos algún manual específico del país, como *Tú mismo* en Bulgaria. La relación de los manuales se encuentra en la Figura 53.

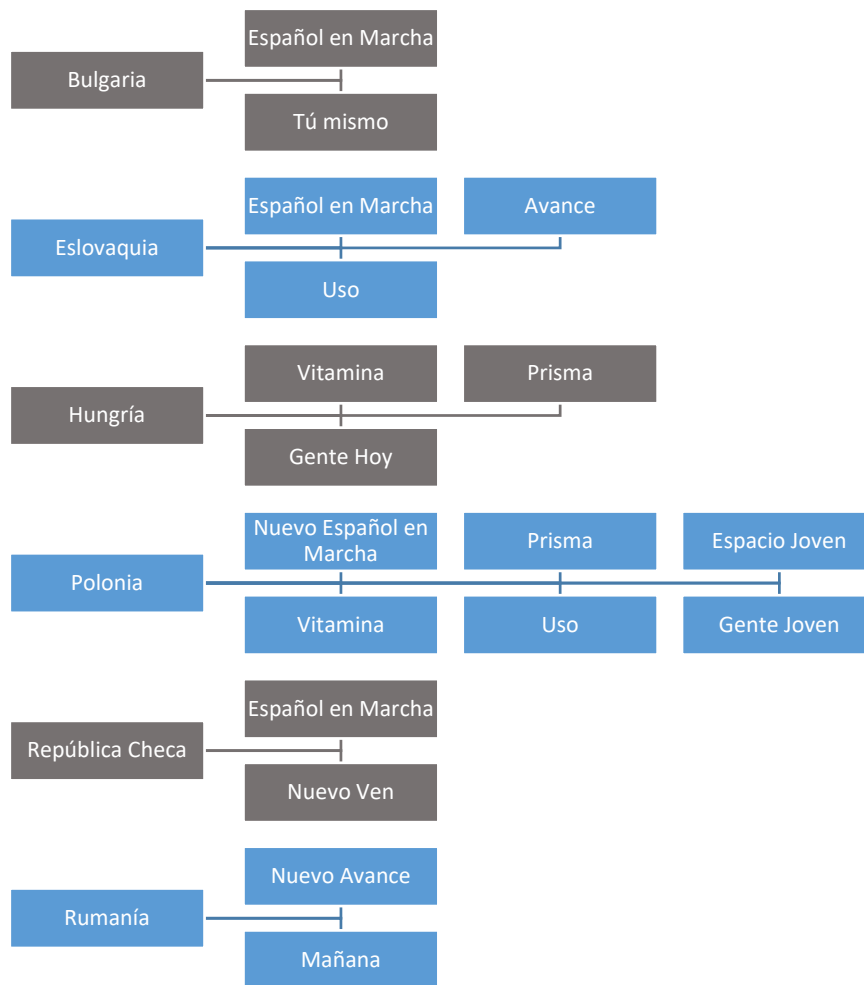


Figura 53. Manuales empleados en SSBB. Colectivo de SSBB.

5.2.1.2. Percepción y valoración de las variedades geográficas del español

El objetivo de este segundo bloque de preguntas es el de complementar los resultados del análisis cuantitativo mediante entrevistas en profundidad acerca de cómo los informantes perciben la variación geolectal del español, pero también establecer con qué conocimientos previos, tanto geográficos como dialectales, cuentan.

Conocimientos geográficos y dialectales

En este apartado analizamos dos cuestiones planteadas en la entrevista. En primer lugar, los informantes recibieron un mapa mudo en el que se les indicó que señalaran los países o las zonas donde el español es lengua oficial o donde es muy importante. Una vez finalizada esta tarea, se les planteó la pregunta de si el español en todas estas zonas es el mismo, o hay diferencias. Empezamos nuestro análisis con la información recogida a través de los mapas.

Para establecer el grado de conocimiento geográfico del alumnado, dividimos a los informantes en dos grupos: aquellos que optaron por señalar países concretos en el mapa, y aquellos que señalaron solamente grandes zonas geográficas y, en ocasiones, algunos países que conocían. De los 60 estudiantes entrevistados, 40 optaron por destacar regiones específicas, mientras que los restantes 20 optaron por división en zonas amplias, puesto que no tenían conocimiento suficiente para poder nombrar países concretos. En el Gráfico 47 se puede observar que, además, existen diferencias entre países de SSBB, siendo los alumnos rumanos los que menos conocen países concretos, y los búlgaros, polacos y checos los que mayor conocimiento geográfico tienen en este sentido.

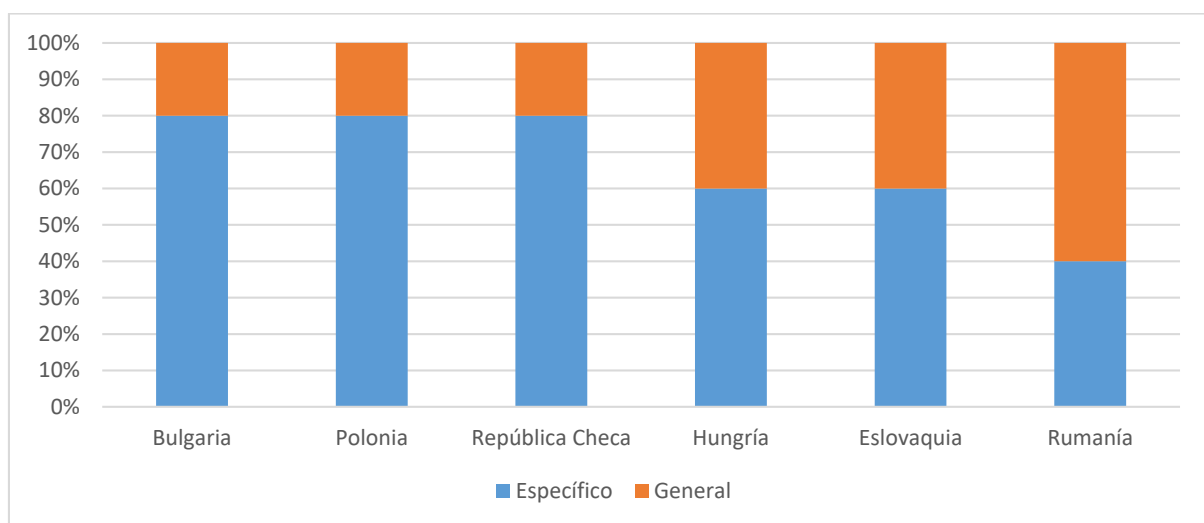


Gráfico 47. Porcentajes de mapas generales y específicos por país. Colectivo de SSBB.

A continuación, presentamos el análisis de mapas, con el objetivo de establecer cuáles son los países más prototípicos y más conocidos para los entrevistados. Hay que destacar que este análisis solo puede realizarse de manera aproximada. Un mismo estudiante puede señalar algunos países concretos y nombrarlos correcta o incorrectamente, puede marcarlos y no nombrarlos o, al contrario, ser capaz de nombrarlos, pero no saber dónde se encuentran en el mapa. A esto hay que sumarle que en varias ocasiones se señalan o nombran países no hispanohablantes, o se sitúan incorrectamente en el mapa. Por ello, hemos tomado una serie de decisiones:

- En los mapas que presentamos solo se muestra la información específica. La división general se analiza teniendo en cuenta los tres colectivos en conjunto y se presenta en el apartado de *Discusión*.

- En los mapas no se reflejan los países no hispanohablantes (excepto EE. UU.).
- Se divide la información proporcionada por los entrevistados en tres niveles: el más específico (marcan el país en el mapa y lo nombran correctamente), el que corresponde al conocimiento únicamente geográfico (se marca el país en el mapa como hispanohablante, pero sin poder nombrarlo) y el que corresponde al conocimiento geopolítico (se nombra el país hispanohablante, pero sin poder ubicarlo en el mapa).
- Cuando se señala un país, pero se nombra incorrectamente, se apunta como nombrado y no marcado, y el territorio como marcado y no nombrado. Cuando se da el caso de intercambiar los nombres de dos países, para no duplicar la información, se apuntan dichos países solo como nombrados y no marcados, puesto que partimos de la hipótesis de que, desde el punto de vista dialectal, es más importante el hecho de poder enumerar los países hispanohablantes, más que saber ubicarlos correctamente en el mapa. Esta hipótesis se basa en que, si un estudiante no tiene conocimiento de que en un país el español es lengua oficial o nacional, tampoco puede conocer su situación dialectal. Ahora bien, si tiene este conocimiento, pero no sabe ubicar dicho país (correctamente) en el mapa, esto no le impide reconocer los rasgos dialectales de los hablantes nativos que pueda conocer.
- Por último, teniendo en cuenta las dimensiones del mapa del mundo, se presenta gráficamente solo la información correspondiente a América Latina, dejando para el comentario los restantes países señalados.

En primer lugar, hay que comentar que 56 de los 60 entrevistados de SSBB señalaron y nombraron España. En 2 casos se nombró, pero no ubicó en el mapa y 2 informantes no la mencionaron ni marcaron. Es especialmente llamativo el caso de la informante 15062, que ubicó España en África (Figura 54).

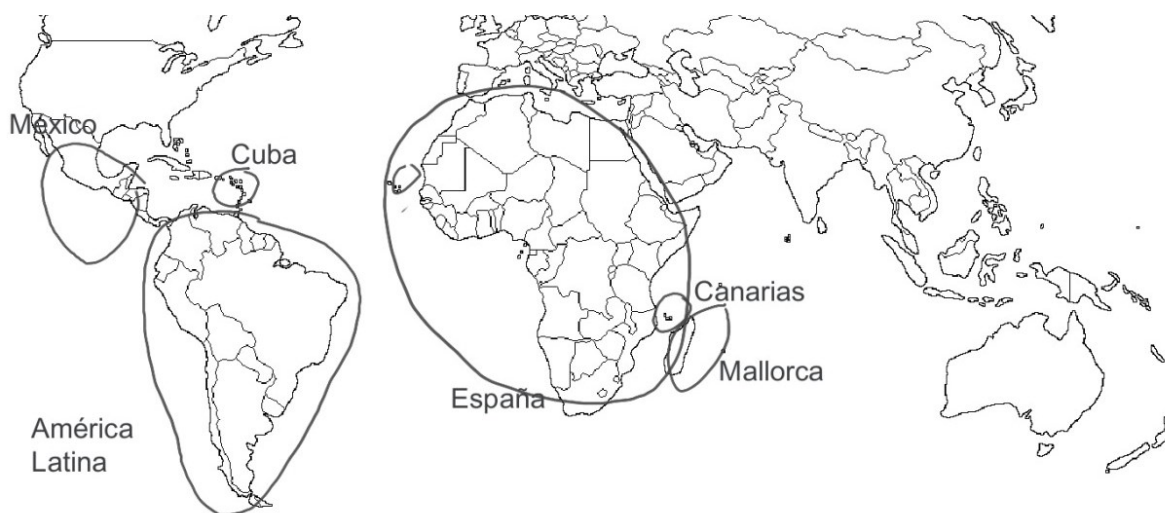


Figura 54. Ejemplo de mapa. Colectivo de SSBB.

En cuanto a los territorios españoles no peninsulares, 14 informantes mencionaron las Islas Canarias, 10 las Islas Baleares; 2 informantes nombraron también las ciudades de Ceuta y Melilla, aunque solo uno de ellos supo ubicarlas.

En cuanto a Guinea Ecuatorial, 6 estudiantes reconocieron que se trata de un país hispanohablante y 4 de ellos supieron colocarla correctamente en el mapa, mientras que 2 solamente pudieron nombrarla. Además, otros 3 informantes nombraron y señalaron Marruecos como país donde el español tiene importancia. En todo caso, no debemos olvidar que otros 6 informantes mencionaron que se habla español en algunas regiones de África, aunque sin especificar, de modo que, en total, el 25% de los encuestados sí tiene nociones acerca de la presencia del español en África, pero estos pueden ser bastante imprecisos.

Con respecto a Asia, 7 informantes consideraron que el español tiene importancia en Filipinas, aunque solo 4 de ellos supieron ubicar las islas. A esto hay que sumarle una respuesta más en la que se indica que en algunas regiones de Asia también se habla español. Aunque es cierto que anteriormente las Filipinas sí eran una colonia española, hoy en día este idioma no es oficial en el país ni goza de una posición destacable (Instituto Cervantes, 2023), de modo que los encuestados no cuentan con información actualizada en este sentido.

Entre otros países (más o menos) colindantes con los hispanohablantes, pero en los que el español no es lengua oficial, los entrevistados mencionaron (sin hacer distinción entre si fue

marcado, nombrado, o ambas) Surinam, Guayana y Guayana Francesa (14 casos en total), Jamaica (4), Haití (5), Belice (10), Caribe con todas las islas incluidas (3), Canadá (1) y Brasil (5).

Hay que destacar también que en una de las ocasiones se mencionó la existencia del judeoespañol.

Una vez presentados estos datos generales, nos centramos en la región de América Latina, puesto que es el continente donde se concentra el mayor número de países hispanohablantes. Le sumamos a esta región, además, EE. UU., por la gran presencia de inmigración desde Hispanoamérica. A continuación, presentamos los mapas con los tres niveles de identificación del país.

En primer lugar, nos centramos en aquellos casos en los que los entrevistados marcaron y nombraron correctamente el país (Figura 55). La intensidad del color se corresponde con la frecuencia absoluta, siendo los intervalos aquellos que presentamos en la leyenda: es decir, a mayor frecuencia de menciones de un país, más intenso el color.

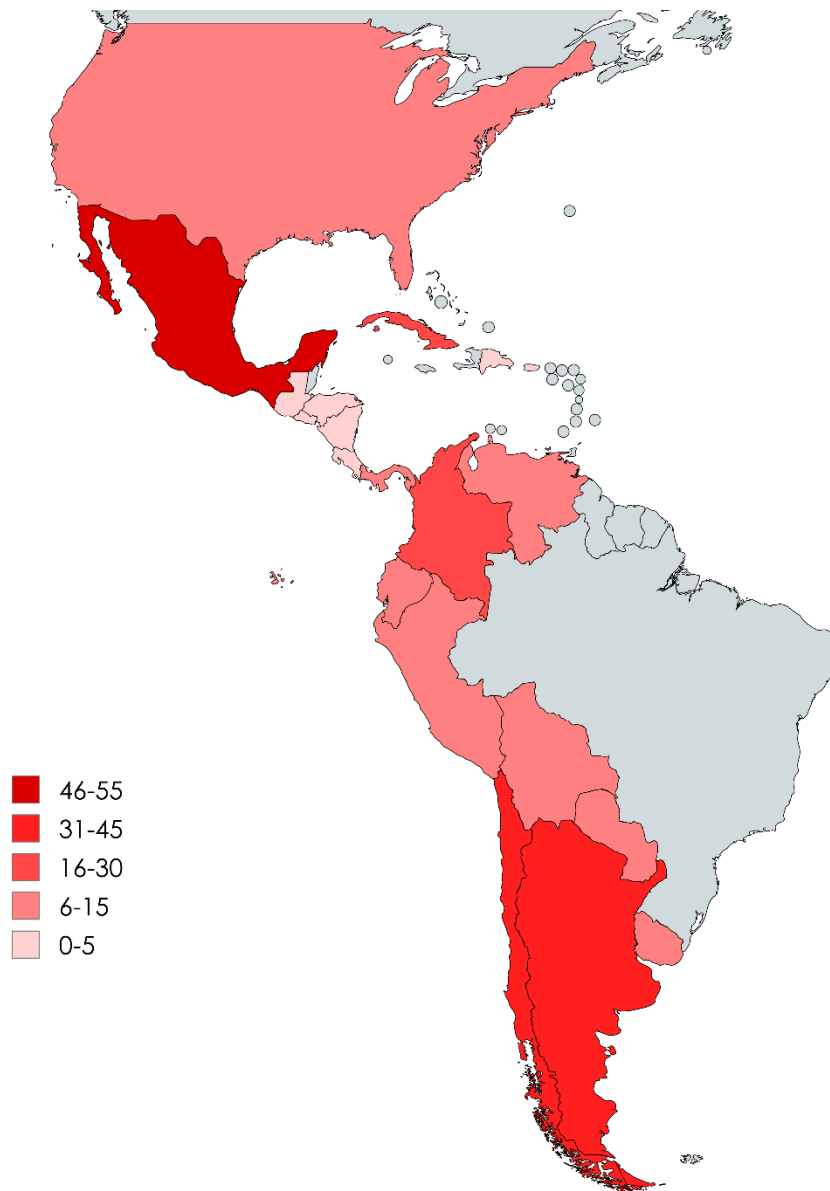


Figura 55. Mapa de países señalados y nombrados. Colectivo de SSBB.

Como podemos observar, el país latinoamericano más mencionado con diferencia es México, seguido de Argentina y Chile. Al contrario, los que menos se mencionan pertenecen a América central y Caribe, a excepción de Cuba y Panamá. Los resultados reflejan una información de gran importancia para nuestro estudio: aunque podemos decir que existe cierta correlación entre el número de aciertos de la variedad a partir de las grabaciones en la encuesta del PRECAVES XXI y el conocimiento geográfico, no siempre es así, siendo Chile un claro ejemplo de ello.

Por otro lado, nos interesa saber también qué países saben ubicar los informantes en el mapa, pero no nombrarlos. Esta información se presenta en la Figura 56.

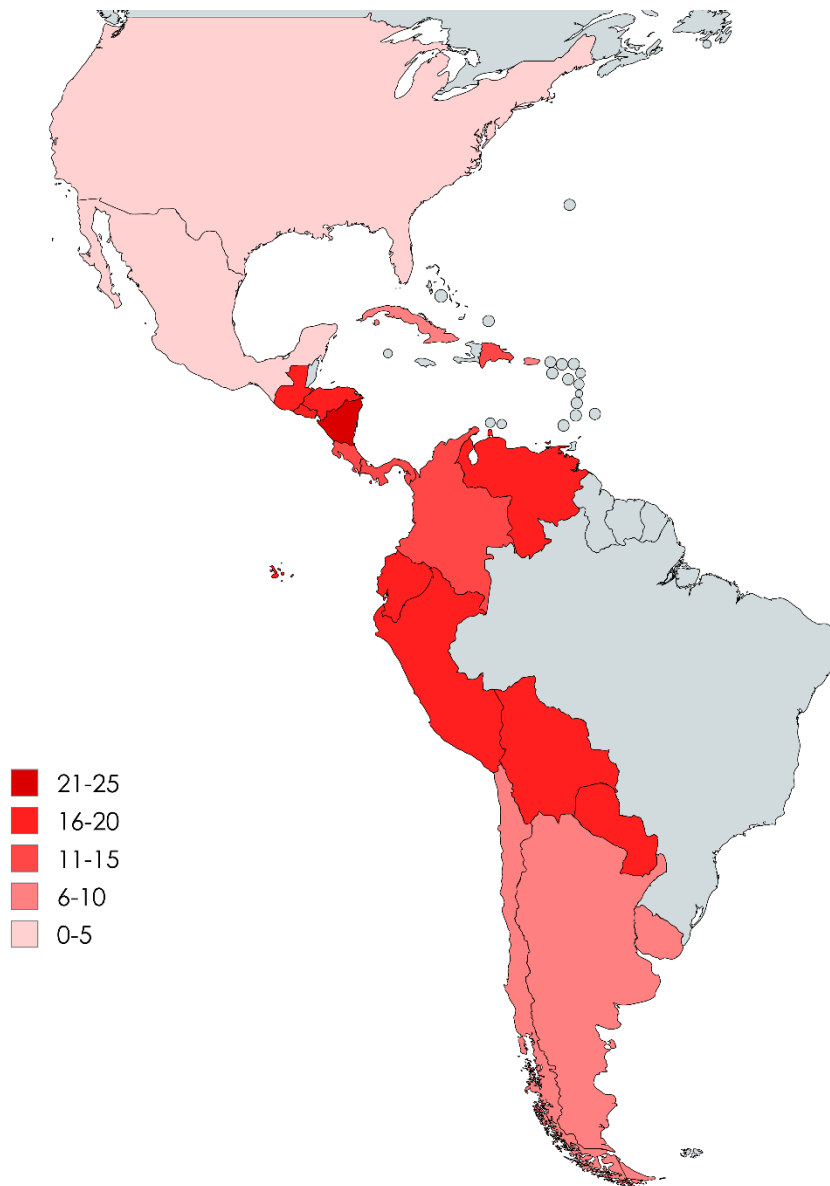


Figura 56. Mapa de países señalados y no nombrados. Colectivo de SSBB.

Esta vez, los colores aparecen prácticamente invertidos. Esto quiere decir que los entrevistados tienen nociones geográficas genéricas, pero no necesariamente pormenorizadas. Dicho de otro modo, saben ubicar los países hispanohablantes en el mapa, pero no necesariamente saben cuál es cuál. En todo caso, los números son más reducidos que en la Figura 55.

Por último, completamos esta información con aquellos casos en los que los estudiantes pudieron únicamente nombrar los países, pero sin saber dónde se encuentran (Figura 57).

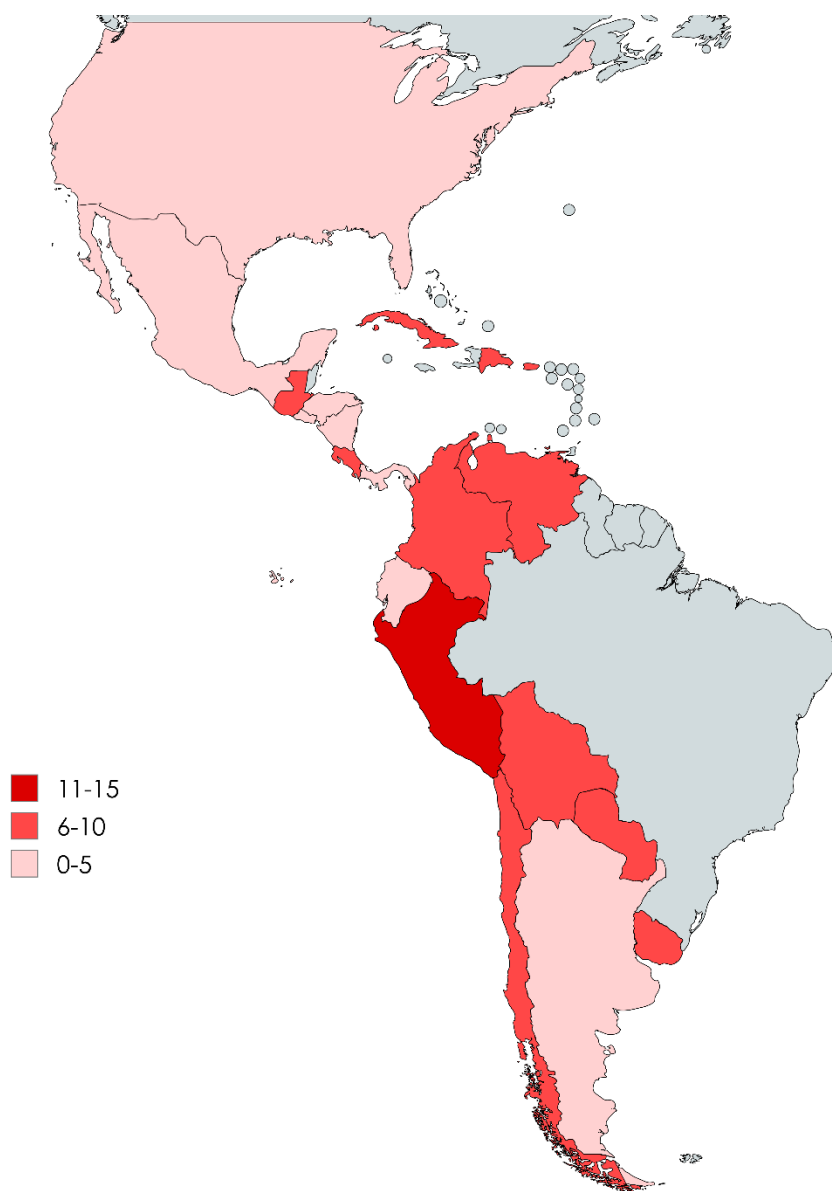


Figura 57. Mapa de países no señalados, pero nombrados. Colectivo de SSBB.

De nuevo, podemos destacar que los números se reducen aún más que en el caso anterior, es decir, son pocos aquellos que solamente saben nombrar los países, sin poder ubicarlos. En todo caso, el que con mayor frecuencia aparece es Perú, lo que se debe a que una gran cantidad de informantes lo ubicó en un lugar incorrecto.

Para resumir, podemos decir que, en general, la información geográfica que tienen los estudiantes de SSBB no es necesariamente insuficiente, salvo excepciones. Es cierto que no pueden nombrar con seguridad todos los países (especialmente los de América central y Guinea Ecuatorial) y que en ocasiones incluyen aquellos que desde el punto de vista lingüístico

no presentan una importancia elevada en cuanto a los hablantes del español, pero sí saben destacar la mayoría de las zonas y los países hispanohablantes.

Una vez marcados los países o las regiones en el mapa, se le preguntó al informante si el español que se habla en las zonas señaladas es el mismo, o hay diferencias.

En primer lugar, debemos decir que todos los informantes admiten que sí existen diferencias, y aunque algunos no saben describirlas, sí las consideran llamativas. Sin lugar a dudas, el rasgo más mencionado es el yeísmo rehilado en Argentina (lo mencionan 32 de 60 informantes), aunque también se destacan las diferencias léxicas entre España y América Latina, el voseo argentino, el voseo costarricense, la pérdida de consonantes finales, especialmente la *-s/* implosiva en Andalucía, la aspiración de la *-s/* en Chile, Canarias y América Latina en general, el seseo en América Latina o Canarias (aunque en un caso se indica también en Madrid), el ceceo andaluz, la pronunciación interdental de la *-d/* final en Madrid, el leísmo, el ustedeo en Canarias y en América Latina, la pérdida de la *-d/-* en Andalucía o el uso de diminutivos en México. En un caso se menciona la fuerte influencia del árabe en Andalucía y en otro la pronunciación de */f/* como */p/* en Filipinas.

En resumen, los rasgos más destacados fueron el yeísmo rehilado, el voseo, el ustedeo y la pérdida de consonantes finales. Ahora bien, debemos tener en cuenta que las descripciones que proporcionaron los estudiantes no contaban con terminología lingüística, sino que eran relativamente generales y en la mayoría de los casos se recurrió a ejemplos o incluso imitaciones.

Con respecto a las lenguas cooficiales en España, varios informantes las nombraron, incluso destacaron su posible influencia en el español de las regiones bilingües, aunque no en todos los casos se tenía consciencia de que se trata realmente de lenguas diferentes, sino que en varias ocasiones fueron consideradas dialectos del español.

En definitiva, podemos decir que los informantes de SSBB sí notan diferencias entre las regiones hispanohablantes, aunque no siempre saben describir rasgos específicos, y si lo hacen, casi siempre se describen de manera aproximada, mediante ejemplos o imitando el fenómeno en cuestión. En todo caso, no debemos olvidar que no se trata de estudiantes de filología, de modo que no se les puede o debe exigir un conocimiento dialectal específico.

Para finalizar, recogemos algunos ejemplos de las respuestas ofrecidas por los informantes en (100) – (105).

(100) Pues hay muchas diferencias entre el español que se habla en España y el español en Argentina. Porque en Argentina es un poco... mezclado con el italiano porque había muchos emigrantes de Italia a finales de la Primera Guerra Mundial que escaparon para encontrar una vida mejor en Argentina. También puedo decir que el acento mexicano también es más variado y también en algunas islas de la... de la región Caribe, también se habla una mezcla del inglés y del español, que es una lengua creole, creo que. Se solía hablar en las Filipinas, pero fue una zona de influencia estadounidense, pues todos empezaron a hablar más el inglés, pero también hay algunas islas donde sí que se habla el español, pero la frase es un poco más mezclada. Y no usan las reglas gramaticales del español estandarizado, digamos. También en muchos de los países de América Latina hay palabras que son palabras regionales y se usan solamente en los países mencionados. Pues la palabra *banana*, *banano*, *plátano*, varía de zona a zona porque en algunos de los países, *banana*, por ejemplo, en Costa Rica, creo que *banana* fue la fruta que es amarillada, que es de color amarillo. El *plátano* fue la fruta más pequeña y verde. Pues sí que cuando oigo un acento mexicano, un acento de Chile o de Argentina, sí que noto las diferencias y puedo decir del país que es el acento. Pero en algunos de los países de América Latina, si me hablan en su acento, no voy a entender de qué país son, porque no soy un experto. (...) Sí, porque en algunas regiones hay mucha influencia del catalán y este, y también el valenciano, que creo que también es algo tipo catalán, y también en las zonas de España del norte también hay... Son zonas en que se hablan idiomas diferentes y por eso esto influye mucho en el modo en que hablan el castellano. [Informante 15066, SSBB Bulgaria]

(101) Pues el acento en América Latina es muy variable. Por ejemplo, dentro de Argentina también hay varios acentos dependiendo de la zona. Y, por ejemplo, el acento argentino es conocido por este sonido de "sh", que también aparece en Uruguay. En México me gusta decir que es un acento neutro de español, pero yo si tuviera una persona enfrente y empezara a hablar en México y usaría palabras como *chingón* y eso, pues sabría que es un mexicano. Luego, dentro de España también hay acentos distintos. En Andalucía, pues, tiene un acento muy único. Pues se corta la "s" al final de la palabra. Y, por ejemplo, dentro de una palabra también. (...) Pues tenemos un profesor de Asturias y teníamos uno de Zaragoza, pero no sé muy bien cómo describiría el acento que tienen ellos, pero se nota que es muy distinto. Por ejemplo, hay una profesora de Valencia y pues ella habla con ese acento fuerte de allí que no es nada parecido al de Asturias o País Vasco. (...) Pero en

- América Latina también pues, hay palabras de allí como *bacán*, que no se usa en otras partes. Por ejemplo, en España nadie te diría *bacán*. [Informante 13361, SSBB Eslovaquia]
- (102) Es más o menos el mismo, pero por supuesto hay diferencias pequeñas. Por ejemplo (...) en toda América (...) usa la forma usted. (...) Raramente usan la forma tú. (...) Pues, como esta diferencia entre usted y tú es la diferencia principal, es que en España tú se usa. Y también usan palabrotas diferentes. Por ejemplo, en España no suelen decir como *vete al carajo*, que no es una palabrota muy fea, pero es solo como en México y en América del Sur y en el centro. (...) En España dicen *joder*, mientras tanto en América suelen decir *chinga* (...) en México suelen decir ¡*Qué chido!* que es como ¡*Qué guay!* en España. En Venezuela... Hasta lo que yo sé, no sé si en otros países también, suelen decir, cuando le preguntas a alguien cómo está, suelen responder con *chévere*. Creo que los mexicanos usan la pronunciación muy clara. En las series por lo menos sí, pero... Los españoles también, pero en España, dentro de España hay muchas diferencias. Por ejemplo, los andaluces cortan mucho las palabras. Casi no usan la letra "s". Por ejemplo, cuando dicen *más o menos*, dicen *má o meno*. [Informante 14971, SSBB Hungría]
- (103) Definitivamente hay diferencias y también dentro de España hay diferencias entre, por ejemplo, sur, norte. No recuerdo, pero recuerdo que en Islas Canarias el español es un poco más parecido al español de Latinoamérica. [Informante 13329, SSBB Polonia]
- (104) No, claro que hay diferencias. Hay muchas diferencias incluso en el vocabulario de América Latina y España. Y hay diferencias en acentos, en pronunciación. En España, como en el único país, en diferentes regiones, si alguien está en Andalucía o Galicia o por el centro. Que no lo recuerdo muy bien, pero sé que, o creo que... La gente alrededor de Salamanca (...) que quitan el "d" final o que lo sustituyen por una "z". Y también sé que hay algo como leísmo. No recuerdo muy bien de las clases. [Informante 13307, SSBB República Checa]
- (105) Pues hay diferencias, por ejemplo, pues diferencias de acento, de acento en primer lugar, en segundo lugar, hay diferencias porque en Latinoamérica muchas palabras son diferentes. Por ejemplo, en España es el *ordenador*, pero en Latinoamérica es la *computadora*. En España es el *coche*, pero en Latinoamérica es el *carro*. Que no pronuncian todas las letras, como en el sur de España. Y que hablan, no sé, un poco diferente, un poco raro. Hablan un poco más rápido en Andalucía, por ejemplo, que en Galicia. [Informante 15059, SSBB Rumanía]

Formación en variación geográfica

En este apartado se analizan las respuestas a la pregunta *¿Habéis estudiado en algún momento las diferencias entre el español de distintos países o regiones, los diferentes acentos?*

De los 60 alumnos entrevistados, solo 14 aseguran haber tenido clases específicas dedicadas a la variación del idioma, aunque varios de ellos indican que ya no se acuerdan. Hay que destacar que la mayoría de los informantes que responden positivamente es de República Checa, es decir, sí se refleja en las clases aquello que se plantea en el currículo de Lengua y Literatura de República Checa (Fernández Sánchez, 2007). En (106) y (107) recogemos algunas respuestas de los informantes.

(106) Sí, creo que en el curso nueve estudiamos sobre las diferentes regiones de España y escuchamos a la pronunciación de la gente de cada una de las regiones de Andalucía, de Galicia, de Castilla La Mancha, etc. Y por eso digo que sí. [Informante 14971, SSBB Hungría]

(107) Sí, este año lo estudiamos porque era un tema. [Informante 13377, SSBB República Checa]

Por otro lado, 19 informantes responden negativamente, siendo la mayoría de ellos de Polonia y Eslovaquia, de modo que en este caso no parece seguirse lo recomendado por los currículos (Ministerio de España, 2011; Peláez Navarrete y Pérez Amores, 2016), ya sea por razones de falta de tiempo o porque no constituye un tema en exámenes finales y no se le da tanta prioridad. En todo caso, lo que se analiza aquí es la respuesta del alumnado que no tiene por qué reflejar de manera totalmente fiel la realidad. En (108) se indica incluso que, aunque se trata de un tema que sí está incluido en los materiales que se emplean en clases, no se profundiza en esta información.

(108) No, de verdad no, porque recuerdo que en la primera clase en nuestro libro había alguna tabla de acentos diferentes, pero no hablamos de eso mucho, no estudiamos eso. [Informante 13327, SSBB Polonia]

En un caso, se indica que se han estudiado las lenguas cooficiales de España, pero no las diferencias dialectales (109).

(109) Sobre los idiomas, creo, pero no los acentos. [Informante 15023, SSBB Hungría]

Por último, 26 encuestados indican que se trata de un tema que se ha mencionado, pero no de manera sistemática ni en profundidad. Más bien, son los profesores quienes en algunas

ocasiones presentan material dialectal, explican algunas diferencias cuando son pertinentes, o se aseguran de poner grabaciones de hablantes de distinta procedencia, aunque sin entrar en mucho detalle acerca de la variación (110).

(110) Creo que no, específicamente no, es que como audios hemos escuchado muchísimos acentos diferentes, como en exámenes y todo, pero no sé, solo hemos dicho que esto es mexicano, esto es argentino, pero nada, nada especial. [Informante 15009, SSBB Bulgaria]

En resumen, podemos decir que la variación dialectal del idioma no constituye, generalmente, un tema separado, y en muy pocas ocasiones es tratada de manera sistemática.

Valoración directa del español

Siguiendo el modelo del proyecto LIAS (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014), les planteamos a los entrevistados las siguientes preguntas: *¿Cuál es el español que más te gusta y que más te disgusta, o que te parece bonito y feo? ¿Cuál es el español más correcto e incorrecto? ¿Cuál es el que mejor entiendes y que, al contrario, más difícil es para ti para entender?* De esta manera, podemos conseguir una triangulación de datos que permita establecer las relaciones entre los gustos, la corrección percibida y la dificultad para entender, factor clave en hablantes no nativos.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos por bloques.

El español más bonito y más feo

El primero de ellos responde al español que más les gusta a los informantes. Como se puede apreciar en las Figuras 58 y 59, las respuestas son variadas, pero pueden agruparse en conjuntos dependiendo de las razones por las que se elige cada modalidad como la más bonita. Para facilitar la lectura, presentamos dos figuras: la Figura 58 para el español de España y la Figura 59 para el español de América.

Cuando los entrevistados optan por las zonas de Castilla o Madrid, lo hacen así porque es el español que les parece el más original, el más básico (es decir, “sin acento”) –como en (111)–, porque es fácil de entender (112), pero también porque es lo que han escuchado o aprendido. Otra de las razones de peso suele ser que es el español con el que están en contacto en clases y es el que aprenden (113).

- (111) Me gusta el español de España del centro, así hablan como claramente, no sé cómo decir, no tienen como un acento principal, como hablan el español español, como el básico del país. Y cuando vamos cerca de los mares, cerca de las fronteras del país, como Galicia, donde hay como... gente que habla una lengua diferente, el gallego, o vamos al País Vasco, a Cataluña o Andalucía, que no es una, como es un, ¿cómo se llaman? Esos acentos diferentes del español, pero no es una lengua diferente. O también a Valencia, donde muchos hablan el, ¿cómo se llama? el catalán. Allí como podemos sentir la influencia de estas lenguas diferentes un poco en la pronunciación, en el modo de hablar, en las pausas, por eso me gusta más el español del centro. [Informante 14971, SSBB Hungría]
- (112) Creo que... Que hablan en español en el centro. Porque siento que puedo entenderlo mejor. [Informante 14980, SSBB Hungría]
- (113) El español que más me gusta creo que es de Madrid porque se parece al cual que estudiamos aquí en el colegio. [Informante 14980, SSBB Hungría]

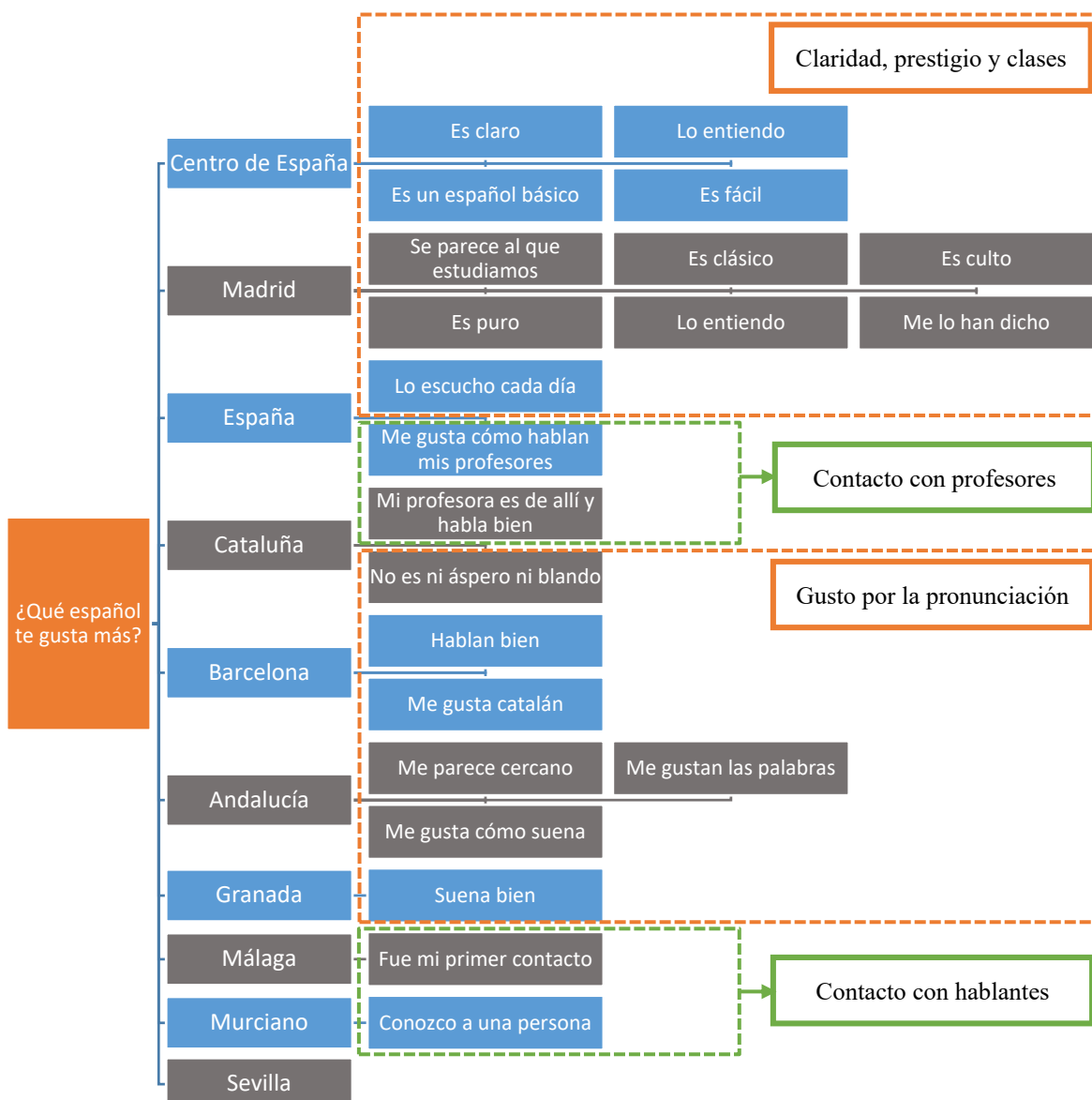


Figura 58. El español más bonito. Datos correspondientes a variedades europeas. Colectivo de SSBB.

En algunas ocasiones, los informantes eligen el español de España o Cataluña por sus profesores y porque les gusta cómo hablan, aunque en otras puede ser por contacto con hablantes nativos fuera del ámbito escolar, como es el caso del murciano, pero también el de Santo Domingo o Costa Rica (respuesta que ofrece una alumna que pasó allí un curso escolar en un programa de intercambio). El español mexicano se escogió una vez por aparecer en películas, y el colombiano y puertorriqueño por ser la variedad vernácula de los cantantes favoritos de quienes lo escogieron. Sin embargo, la razón más repetida es el gusto por la pronunciación en sí.

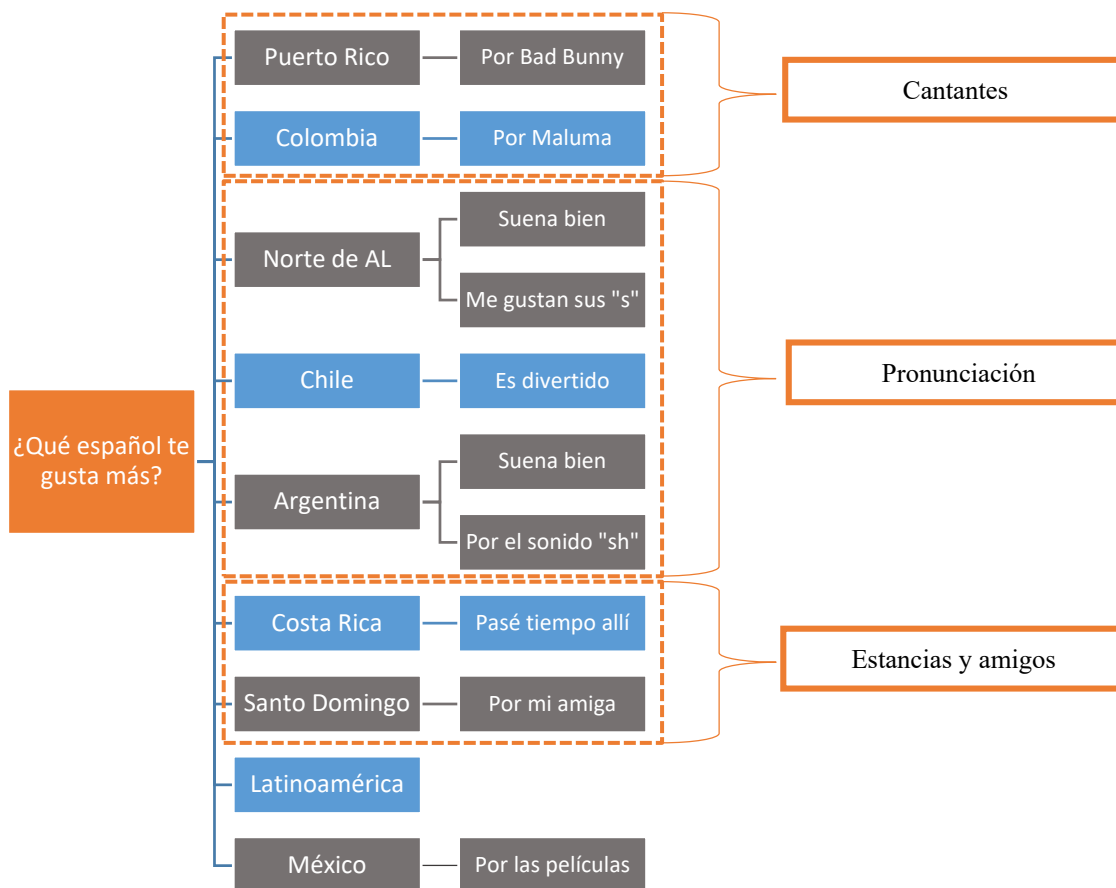


Figura 59. El español más bonito. Datos correspondientes a variedades americanas. Colectivo de SSBB.

En resumen, debemos destacar que las regiones como América Latina o sur de la Península se eligen como el español más bonito casi exclusivamente por cómo suenan, por algunos rasgos específicos (como el yeísmo en Argentina), o por algún tipo de contacto personal, mientras que el español del centro y norte peninsular se elige por cuestiones de claridad, prestigio o transmisión. Dicho de otro modo, no se puede negar que los informantes tienen, como sería esperable, gustos muy variados, pero tampoco se puede obviar la clara supremacía del español castellano en cuanto al prestigio lingüístico.

En cuanto al español que les disgusta a los informantes, la respuesta mayoritaria es que es así porque no lo entienden, lo cual es muy lógico, puesto que el hecho de no entender a los hablantes nativos genera frustración, y esta repercute en el disgusto por la variedad en cuestión, al relacionarla con sentimientos negativos. Entre estas modalidades encontramos las del sur peninsular, pero también del norte o de las zonas bilingües, aunque debemos indicar que, en ocasiones, los estudiantes no tienen muy claros los límites entre las lenguas

cooficiales y los dialectos, confundiéndolos con frecuencia. Los resultados correspondientes a España se muestran en la Figura 60.

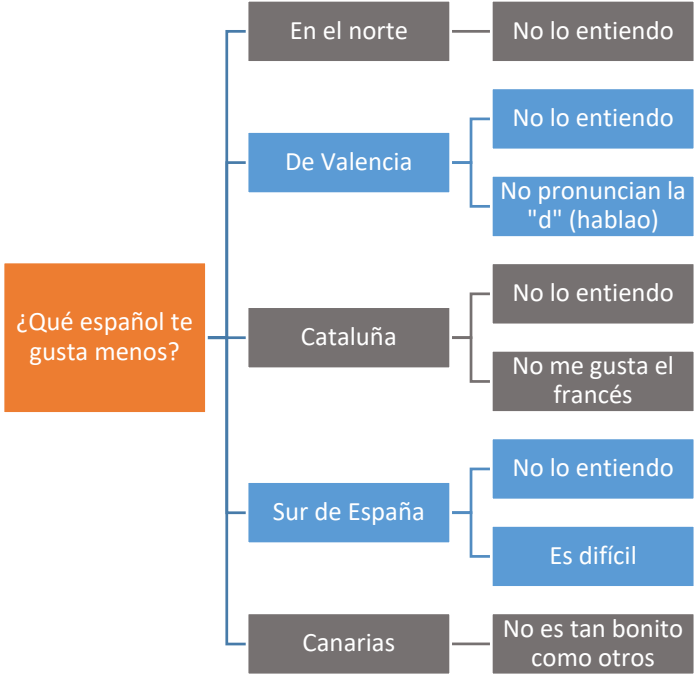


Figura 60. El español más feo. Datos correspondientes a variedades europeas. Colectivo de SSBB.

En caso de América Latina el panorama cambia: la dificultad de comprensión no se menciona ni una sola vez, sin embargo, sí el disgusto por la pronunciación en sí, que suena diferente a aquello a lo que están acostumbrados los alumnos (Figura 61).



Figura 61. El español más feo. Datos correspondientes a variedades americanas. Colectivo de SSBB.

Por último, tampoco debemos olvidar que hay estudiantes que no consideran que haya un español que les guste o disguste especialmente, como se observa en (114), (115) y (116).

(114) No, de verdad creo que todos son bonitos, pero algunas son más difíciles para entender para mí, por ejemplo. [Informante 13327, SSBB Polonia]

(115) A mí no me importan mucho los acentos, sino la persona con ese acento me parece simpática. [Informante 13387, SSBB República Checa]

(116) Ninguno. Me gusta el español sobre todo. Cada uno tiene su propia... la razón por la que es maravillosa. [Informante 14971, SSBB Hungría]

El español más correcto y más incorrecto

Curiosamente, de los 60 alumnos entrevistados, 23 consideran que no existe un español más correcto, sino más bien existen diferentes modalidades y cada una de ellas es igual de válida: es decir, casi la mitad de los informantes no considera que haya una norma superior a las demás. Esto, sin embargo, puede ser por varias razones. En algunos casos, los encuestados no tenían el suficiente conocimiento de la variación como para poder valorar cognitivamente las distintas modalidades. En otros, admiten que es una pregunta difícil y no creen tener la suficiente autoridad como para responderla (117). Otros compañeros están convencidos de

que las diferencias no llevan a la superioridad de una norma frente a otra (118), o simplemente no saben si es así (119). Sin duda, el país con más respuestas de este tipo es Hungría.

(117) No tengo idea, no soy profesional o nada. [Informante 15023, SSBB Hungría]

(118) Creo que eso no existe, que hay una pronunciación correcta. Porque hay muchos países, muchas... diferencias en la cultura también y no hay una opción correcta. [Informante 15358, SSBB Hungría]

(119) Pues creo que son diferencias entre los países y los continentes porque van los lugares hablando diferentemente, pero no sé si es correcto o no, o solo es diferente. Entonces no sé. [Informante 15024, SSBB Hungría]

Por otro lado, algunos informantes indican que cada país reconoce su propia norma como la más correcta (120), pero reconocen que por cercanía y por ser su objeto de aprendizaje, escogerían el español de España (121). En otras ocasiones, se explica que es un concepto abstracto que en la vida real ningún hablante cumple (122), (123). Por último, uno de los informantes considera que el español más correcto es el de los libros que emplean para estudiar (124). En este sentido nos parece importante recordar la división que hace Fernández Martín (2014) entre el español artificial y el natural: parece ser que algunos de nuestros encuestados son conscientes de estas diferencias, posiblemente por un mayor contacto con el español en un entorno coloquial, natural y dialectal.

(120) Bueno, creo que para la gente de Argentina el suyo es más correcto que el otro, pero creo que en España es más. [Informante 15025, SSBB Polonia]

(121) Vale, yo estudio el español de España, pero creo que todos los países tienen su español como su español correcto, pero yo diría España. [Informante 15062, SSBB Bulgaria]

(122) Pienso que en Madrid es lógico que respeten más la norma. Pero eso en la lengua oficial, en la lengua formal, en el habla pienso que ningún español... Respeto al 100% la norma. [Informante 15064, SSBB Bulgaria]

(123) Pues, seguro hay un español de código, pero no creo que alguien habla perfectamente de ese español. Entonces, son solo las lenguas de español diferentes o que tienen unas palabras diferentes, algo así. Pero eso depende de la historia, el país, la gente, muchísimas cosas, muchísimos factores. [Informante 13276, SSBB Eslovaquia]

(124) Bueno, como el de libros, el que estudiamos, parece más correcto. [Informante 13307, SSBB República Checa]

Aun así, 37 alumnos escogieron algún español como más correcto que otros. Los resultados se muestran en la Figura 62.

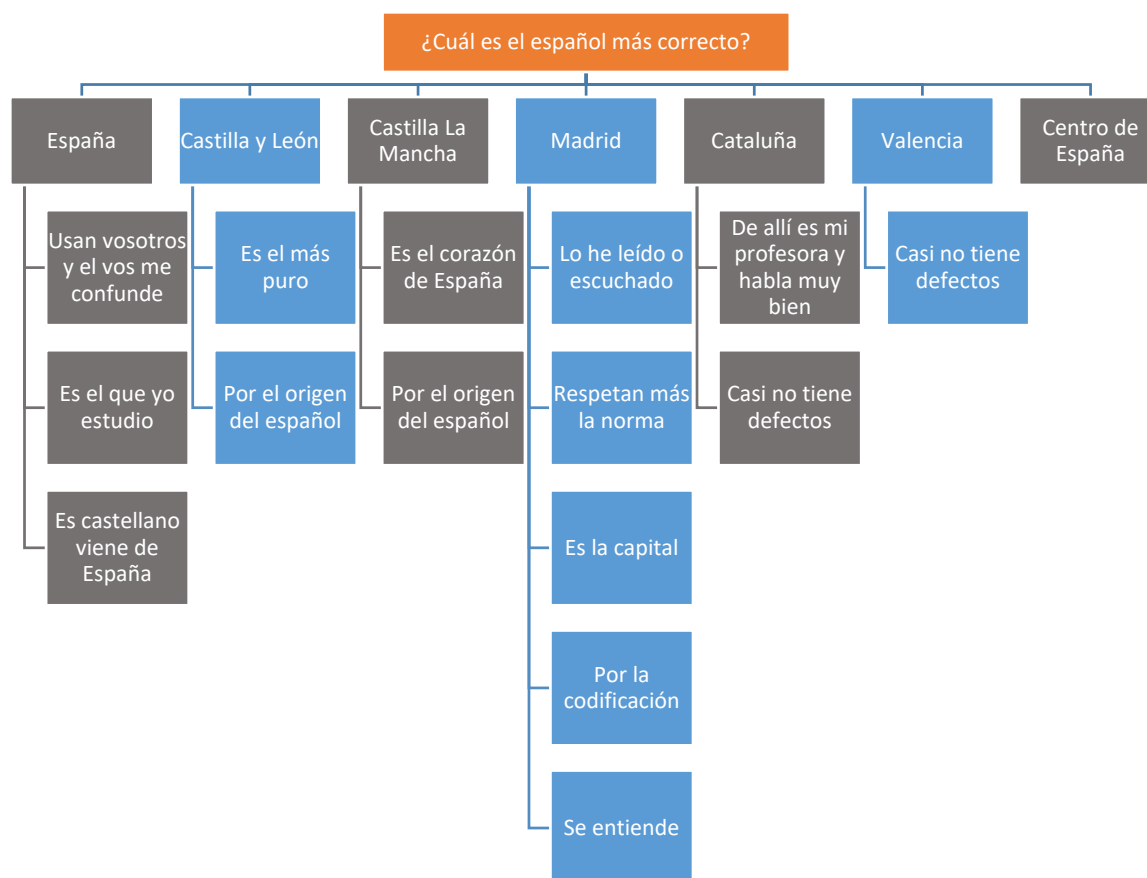


Figura 62. El español más correcto. Colectivo de SSBB.

En caso del español más incorrecto, el número de alumnos que considera que no existe ninguna variedad así asciende a 45. A los que anteriormente consideraron que todas las formas dialectales son válidas se les suman ahora también aquellos que consideran que se trata de algo sociocultural y no regional (125), pero también aquellos que reconocen que cualquier hispanohablante nativo tiene más dominio del idioma que ellos (126), lo que refleja, sin duda, la inseguridad lingüística de los estudiantes de ELE de la que hablan Preston (2013) y Fernández Martín (2014).

(125) Incorrecto del sitio no sé, creo que depende de las personas. Quienes hablan incorrectamente. Pero quienes no han estudiado tanto. [Informante 15063, SSBB Bulgaria]

(126) Creo que hablan más correctamente que yo en todos los países. [Informante 14980, SSBB Hungría]

De aquellos que sí consideran que existe un español incorrecto, la mayoría señala algunas zonas de América Latina (principalmente por ser diferentes al español de España), o el andaluz, aunque también se incluyen algunas zonas bilingües y países donde el español no es lengua oficial ni de uso mayoritario (Figura 63).

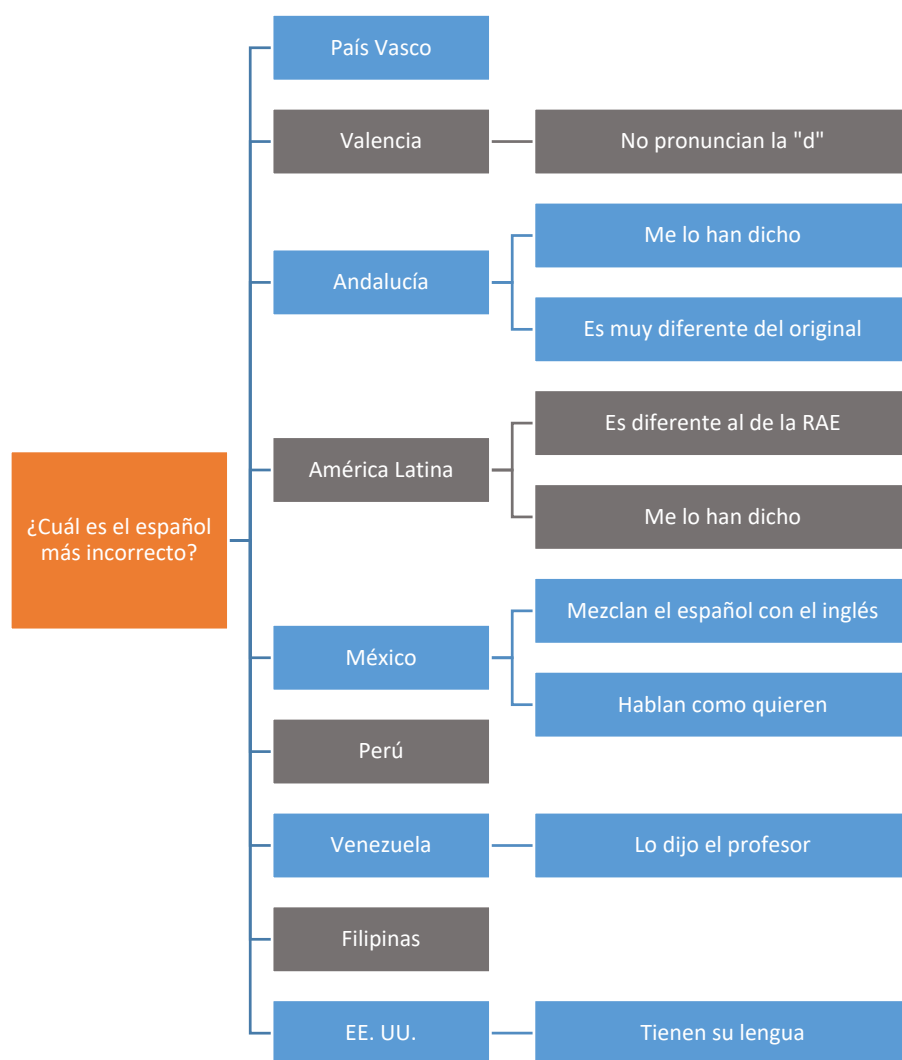


Figura 63. El español más incorrecto. Colectivo de SSBB.

En todo caso, debemos destacar que la mayoría de respuestas en las que se ofrece alguna explicación alude a conocimientos transferidos por parte de otros hablantes, en muchas ocasiones los mismos profesores (127), (128).

(127) Pues mi profesor de Venezuela me dijo que en su país hay muchas personas que cometen errores grandes. [Informante 15027, SSBB Hungría]

(128) Más incorrecto, bueno... No sé, pero unas personas en Sevilla me han dicho que en Andalucía se habla muy incorrecto. No sé si es verdad, pero me han dicho que, según ellos,

sí, según ellos se habla en Andalucía el español más incorrecto de España europea.
[Informante 14984, SSBB Eslovaquia]

Recordemos que no todos los profesores de las SSBB tienen formación en lingüística, ya que algunos de ellos imparten asignaturas de ciencias puras o sociales, es decir, en este sentido, su conciencia lingüística no dista mucho de la de cualquier otro hablante sin instrucción específica en variedades. Eso, sin embargo, no quiere decir que no constituyan un modelo que el alumnado desea seguir: son figuras con autoridad doble, por ser profesores, pero también hablantes nativos de la lengua meta del alumnado. Además, por la experiencia de la propia autora durante sus estudios en la SSBB, deberíamos considerar también la posibilidad de transmisión de estas ideas por parte del profesorado de ELE cuya instrucción no se haya abordado desde una perspectiva pluricéntrica, lo que suele ocurrir especialmente en caso de docentes no nativos con carreras distintas a filología hispánica o que simplemente no parten de esta visión. Retomaremos estas cuestiones en el colectivo de filólogos, muchos de ellos futuros profesores de ELE.

El español más fácil y más difícil de entender

A pesar de que la inmensa mayoría de estudiantes indica que entiende mejor algún tipo de variedad perteneciente a la zona septentrional de la Península, encontramos también otras respuestas. De las modalidades latinoamericanas, la más mencionada es la mexicana, de modo que, en conjunto, podemos concluir que los rasgos conservadores son más fácilmente comprensibles para los estudiantes. Ahora bien, es cuestionable hasta qué punto eso es por el propio conservadurismo lingüístico, o más bien por contacto y familiaridad con dichas variedades: ya sabemos que la centro-norteña, al contar con mayor número de habitantes en el contexto de España, es también la más representada entre el profesorado participante en los programas de SSBB, y es también la que suele constituir la base de los materiales didácticos. De hecho, los propios estudiantes indican que el español de España es el que se emplea en clases, concretamente en su modalidad castellana (129).

(129) Eso que estudio aquí en la escuela, pues de España como más, creo que centro de España, pues de Madrid y esa zona de centro. [Informante 13327, SSBB Polonia]

Por otro lado, también hay algunos entrevistados que reconocen que la facilidad y claridad del habla no depende de la variedad en sí, sino de cómo se expresa el interlocutor (130).

(130) Creo que depende de la persona que habla el acento, no sé. [Informante 15023, SSBB Hungría]

En todo caso, el factor más importante a la hora de considerar una variedad como la más fácil de entender es el modelo empleado por los profesores en el aula (131), (132). De nuevo, hay que recordar que no podemos saber si estos llegan a modificar su variedad vernácula, pero asumiendo que no es así (o no en todos los casos), y sabiendo que los estudiantes son conscientes de los rasgos lingüísticos más destacados como la pérdida de *-/s/*, seseo, etc., la mayor exposición a determinadas variedades tiene como consecuencia su mayor comprensión. Aunque parezca una banalidad, aprovechamos este dato para reiterar la necesidad de inclusión de diferentes muestras dialectales en los materiales, teniendo en cuenta la falta de estas en los manuales españoles (Criado Torres y Svetozarovová, 2024).

(131) El mexicano, España del centro, entiendo el andaluz porque como he tenido profesores de Andalucía, ya estoy acostumbrado a este acento y creo que estos son los que entiendo mejor. [Informante 14971, SSBB Hungría]

(132) Pero creo que el de México es también fácil para entender. Porque tenemos un profesor mexicano y lo puede entender. [Informante 13329, SSBB Polonia]

Los datos generales se muestran en la Figura 64.

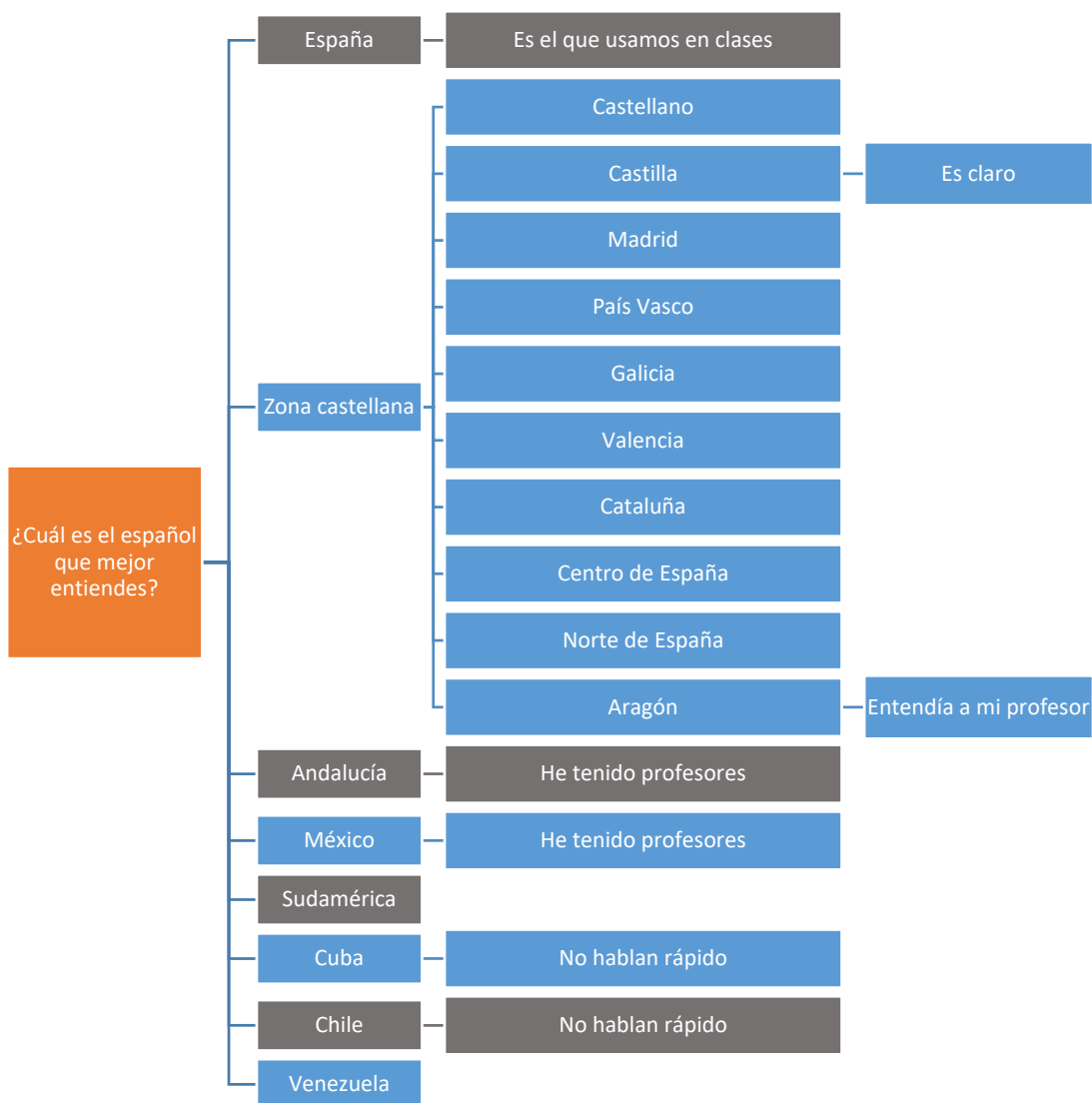


Figura 64. El español más fácil de entender. Colectivo de SSBB.

Por último, con respecto al español que consideran los entrevistados como el más difícil de entender, aparecen con mucha frecuencia zonas latinoamericanas o españolas innovadoras. Varios alumnos han indicado también que no entienden el español del norte de España, pero de su respuesta se puede deducir que confunden las lenguas cooficiales con las variedades del español, ya que mencionan el catalán, gallego y vasco (133).

(133) No sé, pero he escuchado que en Chile tienen un acento que no se entiende tanto. En Andalucía no entiendo todo lo que dicen y también en el norte para mí es muy... rápido y también hay algunas palabras porque creo el gallego y el catalán en Barcelona no entiendo todo. [Informante 15063, SSBB Bulgaria]

Una de las modalidades que resulta especialmente difícil es la de Argentina, o la rioplatense en general, indicando los informantes el yeísmo rehilado como el mayor problema (134). En el caso de España lo es, por otro lado, la andaluza, también innovadora, en la que el problema más mencionado es la pérdida de la -/s/ implosiva (135). Nótese también la comparación del mismo con el “español original”.

(134) El acento de Argentina también se puede confundir porque si yo estoy acostumbrada de oír una palabra pronunciada de un cierto modo, y luego ellos vienen y con este sh quedo un poco confundido. [Informante 13361, SSBB Eslovaquia]

(135) Andalucía. Es muy difícil entender lo que dice. Si tú hablas español original en comillas, no entiendes mucho lo que dice si no pones la S al final. [Informante 14988, SSBB Rumanía]

Por último, debemos anotar que algunos informantes consideran que el problema de comprensión no viene de una modalidad concreta, sino del modo de expresión del interlocutor y la velocidad del habla (136), (137).

(136) No sé, pero cuando la gente habla muy rápidamente y no pronuncia propiamente las palabras, entonces es un poco caótico. [Informante 14980, SSBB Hungría]

(137) Solo es difícil para mí entender a la persona que habla muy rápido y tiene prisa. [Informante 13340, SSBB Polonia]

Los resultados generales se recogen en la Figura 65.

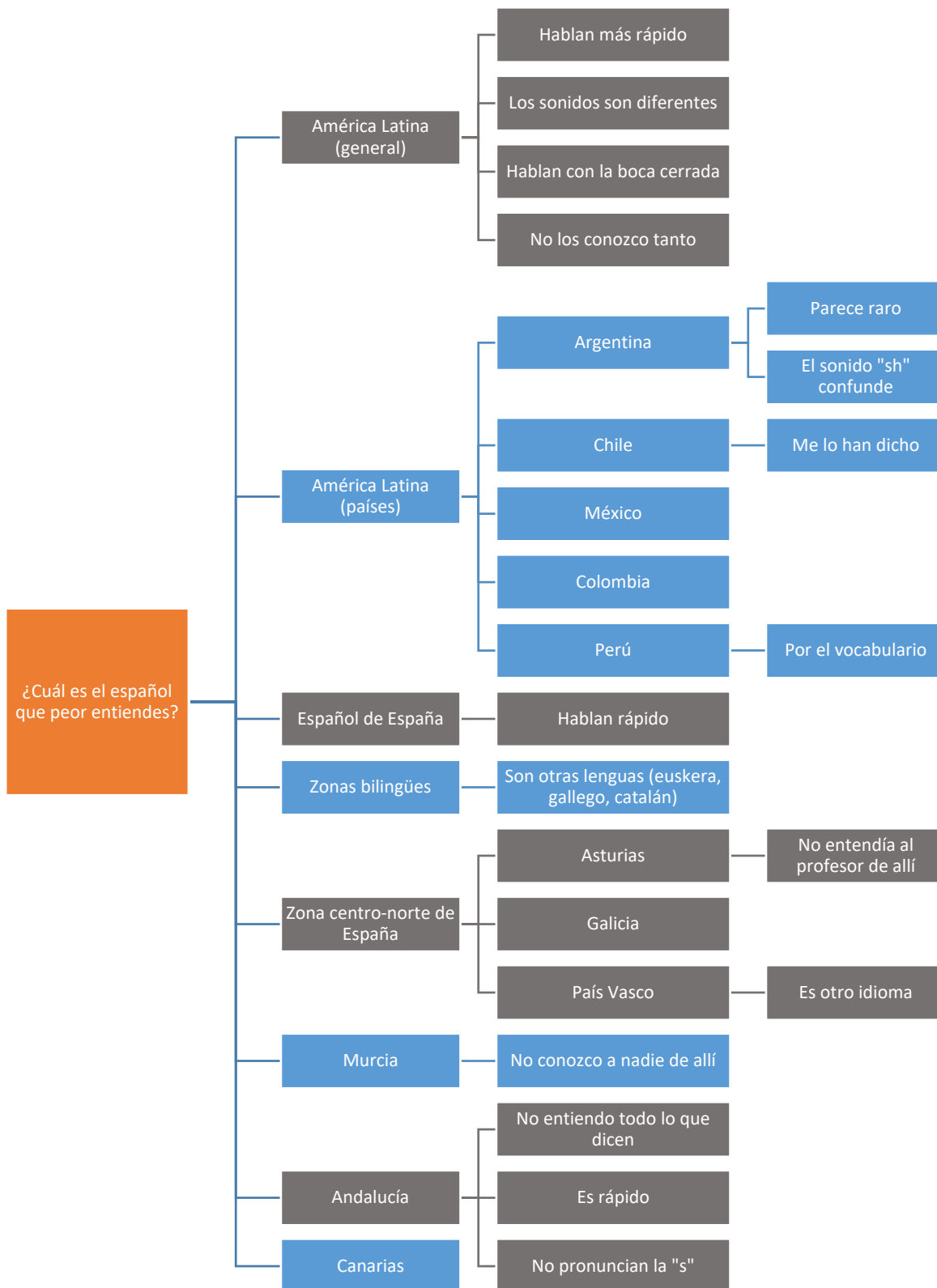


Figura 65. El español más difícil de entender. Colectivo de SSBB.

Percepción de la variedad propia y uso léxico dialectal

Para apoyar los datos obtenidos en PRECAVES XXI acerca de la percepción de proximidad entre la variedad propia y la de la grabación, incluimos en nuestra entrevista la siguiente pregunta: *¿En qué región crees que se habla el español más parecido al que tienes tú?*

La respuesta mayoritaria con diferencia es que el “acento” que los estudiantes consideran que tienen es el propio de su lengua materna, o que no tienen ninguno, aunque en ocasiones se hace alusión a la modalidad castellana (138) – (143).

- (138) Creo que mi acento no es de nada porque no se parece a ninguno de los acentos. [Informante 15068, SSBB Bulgaria]
- (139) No sé. Pienso que todavía tengo un acento eslovaco. [Informante 13363, SSBB Eslovaquia]
- (140) Creo que se puede decir que no soy de un país hispanohablante. [Informante 15027, SSBB Eslovaquia]
- (141) Es como un poco polaco con un poco de español, pero no sé, no es como español español porque no hablo como una española. [Informante 15031, SSBB Polonia]
- (142) Es que porque no estoy nativo no puedo verlo en una... o no puedo relacionarlo con un estado, pero no sé si es un poco checo, no puedo... [Informante 13374, SSBB República Checa]
- (143) Es una combinación entre el acento rumano y el castellano. [Informante 15379, SSBB Rumanía]

Por otro lado, las respuestas reflejan la gran importancia de los profesores como modelos lingüísticos, como se puede ver en (144) – (147) (el informante 15023 ha estudiado con un profesor de Venezuela), o la conciencia de los encuestados de que el modelo dialectal de clase es el de España, y concretamente el castellano (148), (149). Nótese, además, la consideración del español castellano como el más puro (148).

- (144) No sé, yo hablo como escucho los profesores. [Informante 15063, SSBB Bulgaria]
- (145) De la profesora húngara. [Informante 15393, SSBB Hungría]
- (146) No sé, espero que... Pues no sé, mis profes son de Valencia y de Cataluña tendrán la influencia. [Informante 13381, SSBB República Checa]
- (147) ¿De dónde? No sé. Como creo que es más, como... de Venezuela que de España. [Informante 15023, SSBB Hungría]

- (148) Mi acento... Pregunta muy difícil. Creo que ahora estoy en el punto de hablar español cuando... todas las personas de todas las regiones de España me dirían que tengo un acento, de que no hablo, de que español no es mi idioma... O primera idioma... Entonces, no lo puedo ubicar en uno de los acentos, pero creo que no sé. Si lo tendría que ubicar en las direcciones, no sé, digamos de Comunidad de Madrid porque siempre nos dicen los profesores que nosotros en el instituto estamos estudiando el español como más correcto que se pueda estudiar, ¿sabes? Excepto por unas pequeñas diferencias como unas palabras coloquiales también estudiamos y nos han dicho los profesores que esas palabras coloquiales se podrían aplicar a la comunidad de Madrid, que son de, ¿sabes? de personas de Madrid. Por ejemplo, cuando escuchábamos audios, muchas veces eran personas de Madrid o de las ciudades más grandes en España. Entonces, diría que podría ubicar a Madrid. [Informante 14984, SSBB Eslovaquia]
- (149) No sé, creo que de Madrid. Madrid es capital de España y creo que estamos estudiando el acento de capital de este país. [Informante 15034, SSBB Polonia]

En otras ocasiones, algunos informantes consideran que su español presenta rasgos de diferentes modalidades, dependiendo de la situación comunicativa (150) – (152), y en más de una ocasión se expresa el deseo de cumplir con el modelo castellano (153) y (154).

- (150) De Bulgaria. No lo sé, es que yo cuando hablo con estudiantes, es que ellos me dicen que hablo como perfecto, que me entienden, es que entienden todo, pero se nota como muy profundo que no estoy española y que no tengo ese acento, porque no vivo en España y pues no sé de dónde es mi acento porque no sé, es que a veces puedo decir que es como más castellano porque nosotros en la escuela estudiamos esto, es castellano, pero cuando hablo con gallegos también creo que a veces pues tomo de su acento, pero no sé, es que no me puedo escuchar. [Informante 15009, SSBB Bulgaria]
- (151) No sé. No sé, porque yo cuando hablo con... con mis padres, bueno, los de Barcelona, me dicen, ¡ay, que tienes el acento peruano! Y yo, ¡no! Y luego hablo con los peruanos y me dicen, tienes el acento catalán. Y yo, ¡no! Así que, no lo sé. [Informante 13319, SSBB Eslovaquia]
- (152) Pues, algo entre España y México, no sé. Por la “jota”. [Informante 15065, SSBB Bulgaria]
- (153) No sé, intento que sea castellano, pero polaco. [Informante 13338, SSBB Polonia]
- (154) Creo que tengo... Es que creo que no tengo acento, creo que lo mixto todo, esto me ha dicho mi amigo de España, que mixto a todo, que uso seseo, a veces yo no sé, pero... Quería tener el español, como de Salamanca. [Informante 13386, SSBB República Checa]

En varias ocasiones los informantes han considerado que su español podría ser más cercano a alguna variedad latinoamericana, o al menos tener algunos rasgos de esta. Para establecer si esto podría ser verdad, y siempre teniendo en cuenta que la herramienta que aplicamos es solo orientativa, les mostramos a los informantes una serie de imágenes, pidiéndoles que las nombraran con la primera palabra que se les viene a la cabeza, y procurando siempre dejar el mínimo tiempo posible entre las imágenes. Partiendo de la modalidad peninsular, las imágenes designaban las siguientes nociones (en este orden): *coche*, *autobús*, *una persona conduciendo*, *móvil*, *camarero*, *camiseta*, *cacahuets*, *ordenador*. Todos estos conceptos presentan variación léxica entre las variedades. Así, el *coche* podría ser denominado como *auto* o *carro* si se recurre a una variedad latinoamericana, el *autobús* podría adoptar la forma de *colectivo*, *camión*, *micro*, *ómnibus*, etc., para variedades latinoamericanas, o *guagua* para la canaria, el verbo que designe a la conductora de la imagen podría ser *manejar*, el *móvil* podría denominarse con el vocablo *celular*, el *camarero* como *mozo* o *mesero*, la *camiseta* como *remera*, *polera*, etc., los *cacahuets* como *maní* o *manises* y el *ordenador* como *computador/a* (teniendo en cuenta las variantes mayoritarias).

Más de la mitad de los entrevistados (33) nombró las imágenes íntegramente en la modalidad peninsular. Por otro lado, 21 informantes respondieron a todas las imágenes excepto una en la modalidad peninsular, y en muchas ocasiones se trató de una alternativa que ofrecieron junto con el vocablo peninsular. En 16 casos se respondió *computador/a*, en 2 *maneja*, en otros 2 *celular*, y en un caso se respondió *auto*. Cuando indagamos acerca de las razones de estas excepciones, los estudiantes indicaron que ha sido o por influencia de profesores latinoamericanos que hayan tenido, o porque lo han escuchado, o porque se parece al inglés (en el caso de *computador/a*). En 4 ocasiones, los informantes optaron por ofrecer alternativas peninsulares o latinoamericanas de forma explícita (es decir, indicando que los hablantes latinoamericanos emplean otra palabra), y en un solo caso, la informante nombró *carro*, *celular* y *computadora* sin dar explicaciones, siendo, además, la única que ha pasado un tiempo considerable en un país latinoamericano: Costa Rica.

En resumen, parece indudable que, a nivel léxico, la modalidad con la que realmente están familiarizados los estudiantes es la peninsular.

Percepción de la variación dialectal en la lengua materna

Por último, analizamos la percepción que tienen los estudiantes con respecto a la variación dialectal en su propia lengua materna, partiendo de una de las conclusiones de Masuda (2014): que la visión monocéntrica en la propia lengua del alumnado puede llevar a una visión monocéntrica en la lengua meta, en este caso, español.

Se trata de una cuestión complementaria, en la que nos interesan dos aspectos: si el entrevistado percibe la variación en su lengua, y en caso de que sí, si distingue alguna zona como foco de prestigio, base de codificación o como la variedad más correcta. Es por ello que el comentario de esta pregunta será muy breve.

En caso de búlgaro, todos los informantes afirman que hay diferencias entre el léxico empleado y la pronunciación. Algunos comparan la situación con la del español, mientras que otros indican que las diferencias no son tan grandes. Si se elige alguna zona como la más pura lingüísticamente, es Sofía, la capital.

Los informantes eslovacos consideran, también en su totalidad, que hay diferentes variedades, destacando tres principales: este, centro y oeste; además de la existencia de hablas locales muy marcadas. En ninguno de los casos se hace referencia al eslovaco más correcto o puro.

Todos los encuestados húngaros consideran, también, que hay diferencias dialectales, pero coinciden con los búlgaros en que estas no son tan llamativas como en caso del español, y que se limitan a algunos aspectos fonéticos.

En el caso del polaco el panorama cambia. La mayoría de los informantes considera que, si hay diferencias, estas son propias de las zonas montañosas únicamente, y que en las regiones urbanas la modalidad que se emplea es, a grandes rasgos, la misma, lo cual refleja el empleo del estándar en situaciones formales y coloquiales en prácticamente todo el territorio polaco a excepción de las zonas rurales.

Los informantes checos también indican que existen diferencias dialectales, aunque no mencionan si estas son morfosintácticas, léxicas o fonéticas. En todo caso, no las consideran insignificantes.

Por último, los rumanos indican diferencias bastante notables en cuanto a los geolectos presentes en el país, aunque estas son más bien léxicas o fonéticas. Si se escoge una zona como la modélica, es siempre Bucarest.

En definitiva, podemos resumir que prácticamente todos los informantes son conscientes de las diferencias dialectales en su lengua materna, las consideran llamativas y pertinentes, y aunque en algunos casos no es así, a grandes rasgos comparten una visión monocéntrica, con foco en la capital.

5.2.2. COLECTIVO DE FILÓLOGOS

El colectivo de filólogos presenta ligeras diferencias con respecto al alumnado de SSBB. En primer lugar, es indudable que su conocimiento lingüístico es mayor, emplean terminología más específica, su dominio del español es más alto y, sobre todo, el ámbito en el que estudian es distinto. Sin embargo, para facilitar la comparación de datos, mantenemos prácticamente todos los apartados idénticos a los del grupo anterior, añadiendo la motivación para continuar estudiando español en la universidad y el idioma mayoritariamente empleado en clases.

Recordemos que en este colectivo contamos con 27 entrevistas en profundidad: cinco por cada país, excepto Rumanía, en la que solamente contamos con dos informantes.

5.2.2.1. Contexto educativo

Motivación para estudiar en la SSBB y en la universidad

Curiosamente, a diferencia del colectivo anterior, los filólogos, cuando se tuvieron que enfrentar a la decisión de escoger su futuro centro de estudios secundarios, lo hicieron así en su mayoría por razones prácticas, siendo la más destacada el prestigio del propio centro (155).

- (155) En Bulgaria la cosa con los institutos es un poco diferente que en los otros países. Hay institutos que son élites, que suena un poco estúpido, pero es así. Estos institutos son institutos de lengua. O sea, tenemos instituto de español, de alemán, de francés, de inglés. Y en general yo decidí estudiar en ese instituto porque tenía un nivel muy alto. El instituto de español y de alemán son con niveles más altos en Sofía y en Bulgaria en general. Y a mí me gusta más el español que el alemán, por eso. [Informante 15609, FIL Bulgaria]

Otra de las razones de peso es la recomendación de los padres y familiares que, aunque no constituyó una obligación para ningún informante, sí cambió el rumbo de su carrera académica (156).

(156) Un año antes, de hecho, sí. Porque mi madre llegó a casa un día y dijo... Mira, podría ser bueno aprender otra idioma. Y ahora, vale, sí, pero no quiero aprender alemán. Así que decidimos que español podría ser bueno. Y empecé a estudiar en una escuela de lenguas aquí en Pilsen. Y después de un año decidí ir al Instituto Bilingüe. [Informante 13366, FIL República Checa]

Otra de las motivaciones que tiene gran presencia entre los informantes es, simplemente, gusto por el español, por la cultura y por el país (generalmente España), que en la mayoría de los casos surge por algún contacto previo, principalmente por conocer la serie *Violetta*, lo que acaba motivando al estudiante para iniciar el nuevo camino en su trayectoria lingüística (157).

(157) Pues cuando tenía que elegir qué quería estudiar o trabajar después de la primaria, pues no sabía y en la televisión fue Violeta. Sí, y ahí escuché por primera vez cómo hablan español y a través de las canciones quería entender sobre qué hablan o qué cantan. Y me gustó mucho cuando cantaban y por eso quería conocer esa lengua mejor. [Informante 15382, FIL Hungría]

Se repite en este colectivo, de nuevo, la razón relacionada con, más allá del deseo, la necesidad de comprender a otros hablantes nativos, en la mayoría de los casos, familiares (158).

(158) Porque mis primos son mexicanos y cuando era pequeña quería hablar con ellos. Y simplemente sabía que no podía hacerlo de ninguna manera porque a ellos, el búlgaro, se les veía muy difícil. Entonces yo era como que, a ver, ¿cómo puedo ayudarles para que nos comuniquemos? Y me metí en el mundo del español y luego por eso empecé a estudiar. Y aparte yo quería de verdad estudiar español. [Informante 14994, FIL Bulgaria]

Un gran número de informantes, al igual que en el colectivo anterior, escogió el español por aprender un idioma distinto de los mayoritarios, por los que no tenían tanta predilección o que ya dominaban (159).

(159) No sé, tenía trece años cuando lo decidí. Soy un poco más grande, entonces no recuerdo tanto, pero en esa Sección Bilingüe de la secundaria tenía la oportunidad, se crearon dos

grupos, o con la sección española, digamos, o sección alemana, entonces yo he dicho no, alemán no. Entonces fui con español. Y también era una época del boom de español, me parece, porque era el momento en Polonia cuando muchas, muchas escuelas donde se decidió abrir esas secciones españolas y de repente el español se hizo muy popular. Y entonces yo soy el niño del boom. [Informante 14979, FIL Polonia]

Por último, no debemos olvidar que, incluso entre los filólogos, no todos empezaron a estudiar el idioma por gusto o por recomendación: en algunos casos se trataba simplemente de una segunda opción, aunque con el paso del tiempo empezó a crecer su interés por el español, hasta acabar estudiándolo en la universidad (160).

(160) Bueno, que la razón original era que suspendí los exámenes para el Instituto Italiano. La motivación principal, pero bueno, la motivación que tuve, bueno, quería probar, la verdad. Así que bueno, eso y era una de las mejores decisiones de mi vida, la verdad. Así que muy bien. [Informante 15054, FIL Eslovaquia]

Los resultados generales se recogen en la Figura 66.

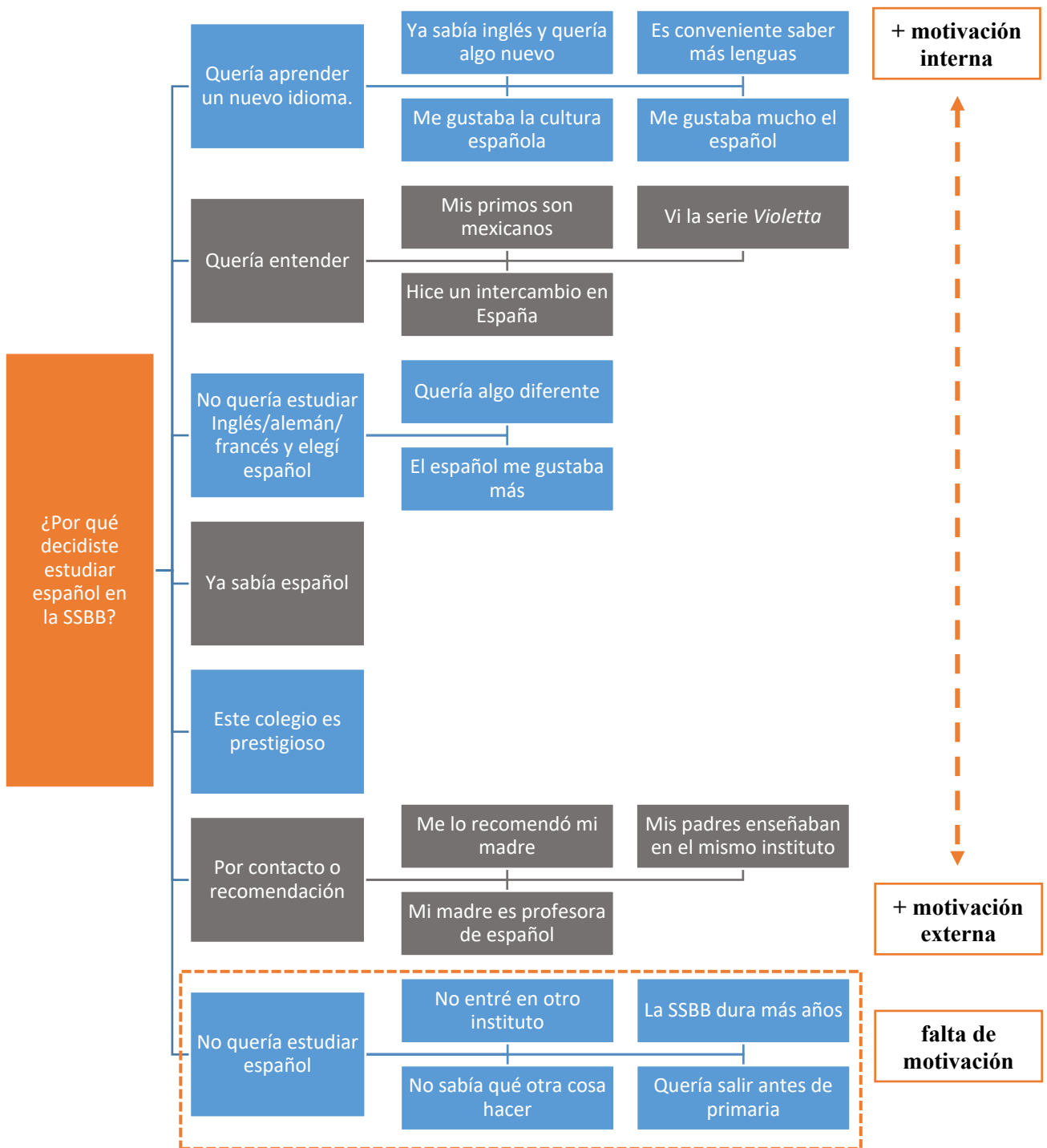


Figura 66. Motivación para estudiar en la SSBB. Colectivo de filólogos.

Ahora bien, cuando le planteamos a los informantes la pregunta de por qué decidieron continuar estudiando español en la universidad, prácticamente la totalidad de las respuestas tiene que ver con motivación interna, el gusto por el idioma y la cultura española e hispanoamericana, el deseo de profundizar en sus conocimientos, pero, por supuesto, también razones prácticas relacionadas con la futura profesión de los informantes, que en su

gran mayoría tiene que ver con traducción y enseñanza de ELE. Además, se repite en varias ocasiones la idea de no querer perder el contacto con el español (161).

(161) El plan era seguir estudiando la lengua española porque sí que me daba mucha pena dejarlo. Y olvidármelo porque sé que mis compañeros que lo hicieron no hablan. Y, bueno, me resultaba bastante, no sé. Que sí que quería seguir estudiando la lengua española, no como traducción, sino cualquier cosa relacionada con la lengua. Y lo que me encantaba era estudiar en una lengua, no solamente estudiar la lengua como el objetivo de los estudios, de la carrera, así que sí, elegí una de las posibilidades, que era la Universidad de Comenius, también de varias razones y varios motivos, pero bueno, que sí, que era la decisión muy madurada y bien pensada y estoy contenta. [Informante 15054, FIL Eslovaquia]

Tan solo una informante admite no querer estudiar español, sino francés, aunque por razones relacionadas con la pandemia no pudo hacerlo (162).

(162) A ver, yo quería enseñar Filología Francesa, la verdad. Pero como el COVID vino y todo eso, no pude ir a los exámenes porque no había exámenes. Y tenía la oportunidad de estudiar la Filología Hispánica porque ya tenía un nivel y un certificado con nivel. Y decidí primero intentar si me va a gustar la Filología Hispánica y ver si quiero continuar con ella o después cambiar a Filología Francesa. [Informante 15609, FIL Bulgaria].

En definitiva, podemos decir que el colectivo de filólogos está compuesto por estudiantes de alta motivación interna e instrumental (y en sus inicios también integradora). Nótese, además, que justamente la informante 15054 es uno de aquellos ejemplos en los que se inician los estudios sin motivación específica, pero esta acaba desarrollándose, lo cual creemos que refleja también la consecución de los objetivos planteados por el Ministerio en cuanto a los programas de SSBB.

Contacto con el español fuera de las clases

Entre los filólogos, el visionado de películas y series, el consumo del contenido en redes sociales o música en español es muy común, pero a la vez está mucho más integrado en su vida diaria; es decir, ya no representa una novedad.

Entre las películas mencionadas encontramos las siguientes: *Contratiempo*, *La casa de papel*, *Las chicas del cable*, *Madre solo hay dos*, *Valeria*, *Isabel*, *El Ministerio del Tiempo*, *La casa de*

las flores, Sagrada Familia, Brigada Central, Quién mató a María Marta, Narcos y películas de Almodóvar. La más famosa entre todas ellas es, sin lugar a dudas, *La casa de papel*. A excepción de dos informantes que prefieren la versión latina, todos los demás optan por el audio en español de España.

Con respecto a la música, los filólogos, de nuevo, no prestan demasiada atención al idioma en el que escuchan la música, es decir, no buscan de manera consciente música en español, sino que, simplemente, esta forma parte de sus artistas favoritos. Entre ellos, se encuentran los siguientes: Bizarrap, Shakira, Sebastián Yatra, Aitana, Morat, Rosalía, Enrique Iglesias, Álvaro Soler, Héroes del silencio, Luis Fonsi, Calle 13, Canserbero.

La mayoría de los informantes que admite consumir música en español expresa preferencia por el reguetón, rap latinoamericano, pop, y en un caso, también flamenco.

Por último, la mayoría de los entrevistados no muestra especial interés por el contenido en las RR. SS. en español. De hecho, admite consumirlo, en general, bastante poco, o sin prestarle demasiada atención al idioma, salvo excepciones.

En definitiva, podemos concluir que las diferencias entre el colectivo de SSBB y de filólogos son muy notables, con una clara tendencia de menor consumo de producción artística y cinematográfica en español en el segundo grupo. La explicación que creemos más acertada es que se trata de estudiantes que ya superaron la primera fase de “choque cultural”, que ven el idioma español como una parte de su vida diaria y lo dominan, de modo que ya no entra en juego el inicial entusiasmo por aprovechar cada oportunidad para entrar en contacto con la lengua meta.

Contacto con hablantes nativos fuera de las clases

Como era esperable, el contacto que tienen los filólogos con hablantes nativos fuera del ámbito académico es muy amplio. Por un lado, hay que tener en cuenta que algunos de ellos cursan sus estudios de grado íntegramente en España gracias a las becas que ofrecen las distintas universidades (concretamente, Granada, Jaén y Alcalá de Henares), o por su propia cuenta (Málaga), de modo que estos estudiantes viven inmersos en la cultura y entran en contacto con personas de procedencias muy diversas (163) y que se acaban convirtiendo en

sus amigos, parejas o, simplemente, compañeros de clase o piso. Por otro lado, muchos de los informantes han participado en programas de intercambio (entre ellos, Erasmus) (164), pero también en otras actividades similares que los conectan con hablantes nativos, como podría ser el flujo migratorio desde países hispanohablantes hasta el país de los informantes, o el alumnado entrante en su universidad (165). Por último, en algunas ocasiones se tienen lazos familiares con hispanohablantes nativos (166).

- (163) Yo comparto una casa y en mi habitación vivimos con una chica de República Dominicana. De nuestra clase, las chicas con las que hablo más son de la Comunidad de Madrid, de los pueblos. Una de las chicas es de Alcalá, hay algunos de Andalucía (...), de América Latina tenemos como una chica de Colombia. Algunos vienen de aquí, de Toledo. Los chicos de mi casa normalmente, creo que la mayoría son como de unos pueblos cerca de Toledo. (...) Sí. A ver, sí, pero no de la universidad, es que era como algo de un foro hace años en que participé. Y de ahí conozco gente de Cádiz, por ejemplo. De Oviedo. Sí, como de toda España, de Ceuta. Sí, de Paraguay, por ejemplo. [Informante 15612, FIL Bulgaria].
- (164) Tengo más contacto con latinos que con los de la península. Pues empecé con una amiga chilena y luego una uruguaya. Y del instituto, que no fueran profesores, pues ellas. Pero luego ya aquí en la uni tengo amigos de Colombia. De México, de Ecuador y de Argentina. Pues ellos ya son alumnos de intercambio en la universidad y bueno, las chicas también lo eran en el instituto. Sí, también españoles hubo. Yo creo que vascos, sobre todo. [Informante 15038, FIL Hungría].
- (165) Hace mucho tiempo con gente de Erasmus de Valencia. Ahora con uno de Colombia, que es amigo de una amiga. [Informante 13365, FIL República Checa].
- (166) Sí, sí conozco. Bueno, una chilena, un miembro de mi familia. Ella es chilena. [Informante 15054, FIL Eslovaquia].

Tan solo tres informantes indican que no tienen contacto con hablantes nativos más allá de los que serían sus docentes. El resumen de la procedencia de hablantes nativos con los que tienen contacto nuestros entrevistados se encuentra en la Figura 67.

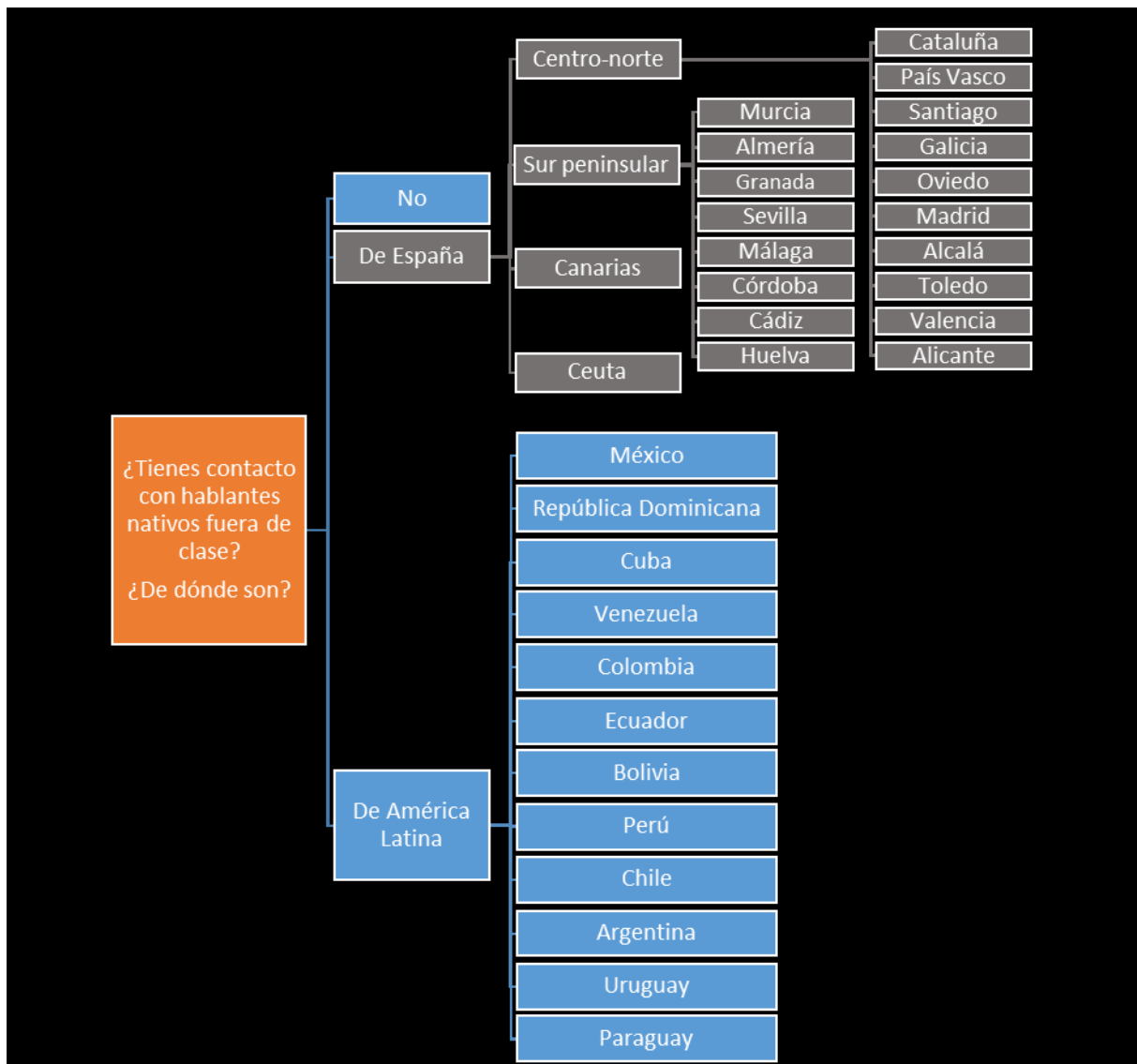


Figura 67. Contacto con hablantes nativos fuera de las clases. Colectivo de filólogos.

Origen de los profesores y manuales empleados

Al igual que en el colectivo anterior, hacemos un resumen del origen de los profesores y los manuales que han utilizado los informantes a lo largo de toda su trayectoria como estudiantes de español, es decir, sin hacer diferencia entre sus estudios secundarios y universitarios.

Como se puede observar en la Figura 68, los docentes del origen de centro-norte de la Península superan con creces a cualquier otra región. Aunque los datos no reflejan frecuencias absolutas, sí podemos decir que los profesores latinoamericanos son muy escasos y en caso de Canarias contamos únicamente con tres docentes (en un caso se menciona que es de Tenerife, en otro que es de Gomera, y en el último no se especifica). El sur de España está algo

más representado, pero sin acercarse a la zona septentrional. Esto nos lleva a sospechar que incluso aunque no se estableciera ninguna modalidad preferente o que esta no fuera necesariamente la castellana, tan solo por la frecuencia con la que aparece entre el profesorado nativo, acabaría constituyendo el modelo prototípico del español para los estudiantes.

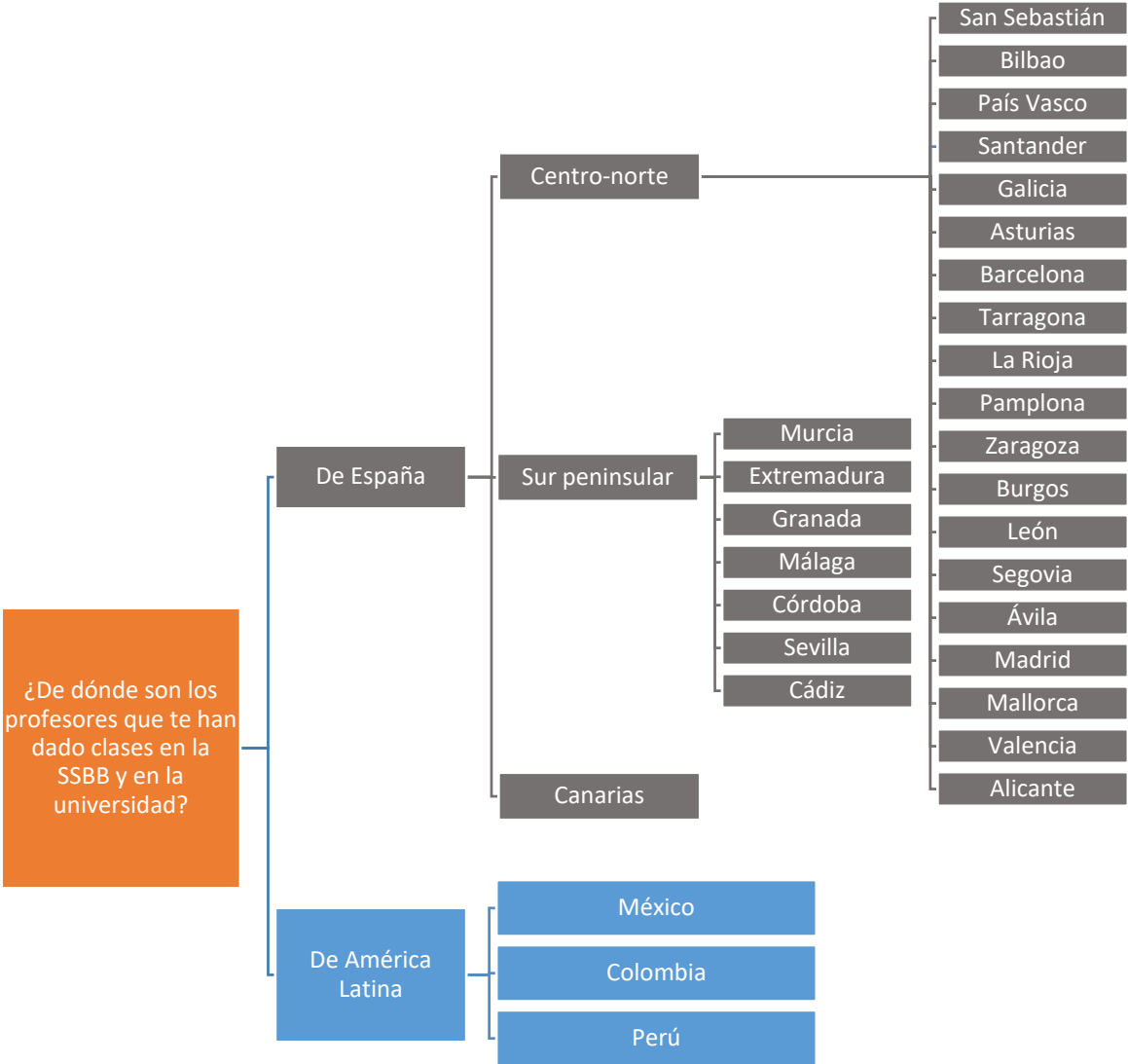


Figura 68. Origen de los profesores en SSBB y universidad. Colectivo de filólogos.

Por último, en la Figura 69 recogemos todos los manuales nombrados por los entrevistados.

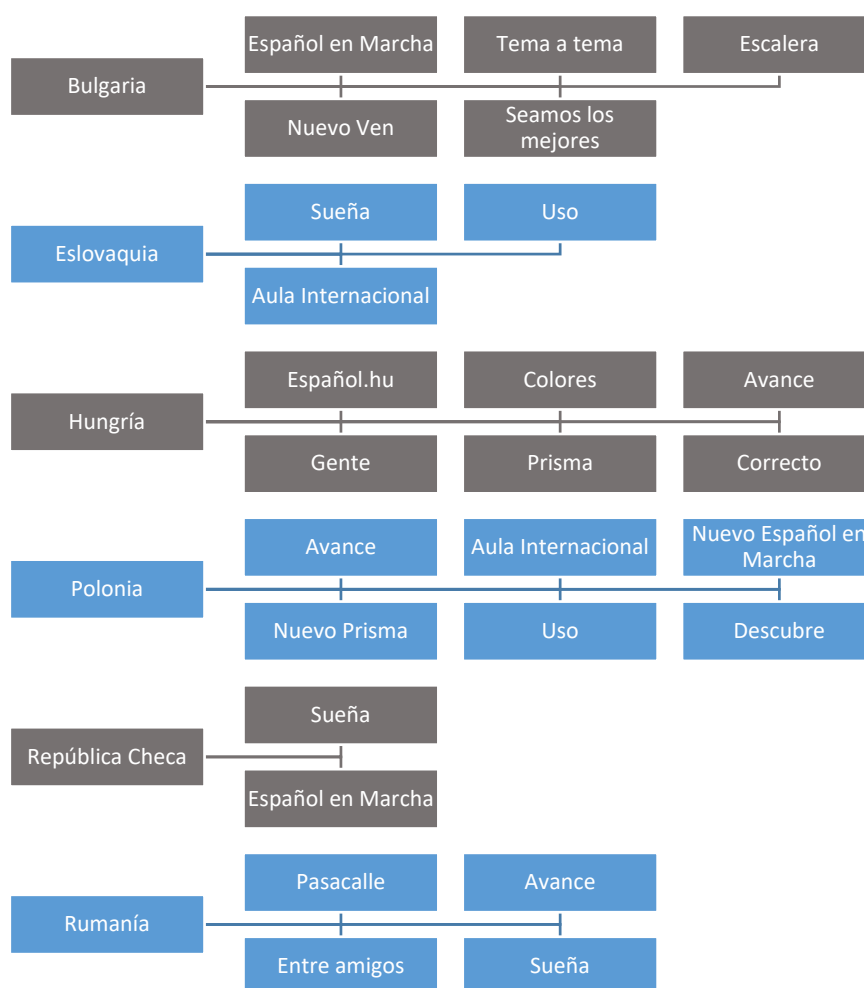


Figura 69. Manuales empleados en SSBB. Colectivo de filólogos.

Idioma empleado en clases

Para finalizar la descripción del contexto de los filólogos, queremos establecer cuál es el idioma mayoritario que emplean en clases universitarias aquellos que no estudian en España.

En su inmensa mayoría, la lengua empleada es el español, aunque generalmente solo en aquellas asignaturas que están directamente relacionadas con este idioma. Dicho de otro modo, si un estudiante cursa la carrera de didáctica de ELE, aquellas materias dedicadas a los métodos de enseñanza en sí no suelen impartirse en español, mientras que las que tratan, por ejemplo, la fonética y fonología españolas, sí (167). Ocurre algo parecido en caso de Filología

Hispánica en países que no son España, aunque varios estudiantes admiten que la carga lectiva es principalmente en su lengua materna (168) y (169).

(167) Depende de las clases. Depende mucho porque nosotros tenemos clases con otras filologías también. Y cuando tenemos clases con otras filologías, todas las están en búlgaro. También tenemos muchas clases de traducción porque en general estudiamos más traducción que filología, así que son clases híbridas en español y en búlgaro. Pero las otras clases sí que están en español. [Informante 15609, FIL Bulgaria].

(168) Bueno, una parte las intentábamos hacer en español. Sobre todo, los profesores hablaban en español y nosotros solo les respondíamos, ¿no? Con pocas palabras en español. Pero mucho se hacía en búlgaro. [Informante 15048, FIL Bulgaria].

(169) Pues, la mayoría son en checo, y, no sé, unos dos o tres son en español, creo. Pero no me acuerdo. Creo que dos. [Informante 15053, FIL República Checa].

5.2.2.2. Percepción y valoración de las variedades geográficas del español

Al igual que en el colectivo de SSBB, en esta segunda parte analizamos la valoración de las modalidades geográficas del español por parte de los entrevistados, sus conocimientos de la variación dialectal, su percepción de la variedad propia y la percepción de la variación geolectal en su respectiva lengua materna.

Conocimientos geográficos y dialectales

Para analizar los mapas del colectivo de filólogos se aplicó la misma metodología que para el alumnado de SSBB, aunque sin separar los informantes por países, teniendo en cuenta su reducido número.

En primer lugar, podemos afirmar que los filólogos sí tienen un mayor conocimiento geográfico que el colectivo de SSBB, ya que indican con mayor frecuencia países concretos, más que solo regiones. En el Gráfico 48 podemos ver los porcentajes comparados entre ambos grupos.

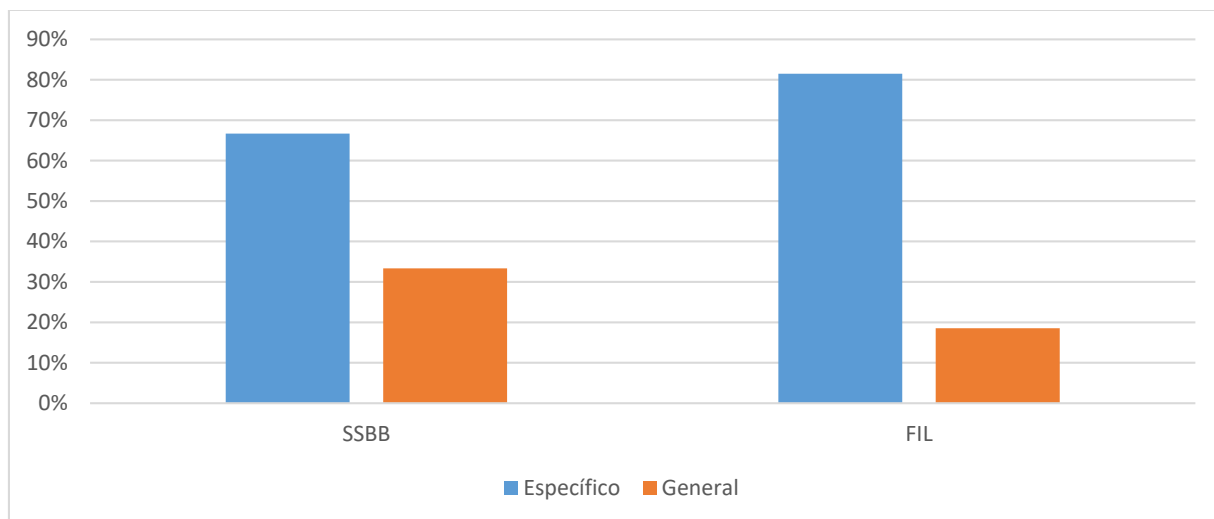


Gráfico 48. Porcentajes de mapas generales y específicos en el colectivo de SSBB y filólogos.

Como vemos, el 81 % de los filólogos decidió marcar países concretos en el mapa. Al igual que en el caso anterior, España es el país con mejores porcentajes de acierto, concretamente, todos los informantes la ubicaron y nombraron correctamente. Además, 7 de ellos indicaron también las Islas Canarias e Islas Baleares, en 12 ocasiones se mencionó la existencia y la ubicación de Ceuta y en 13 ocasiones de Melilla, a lo que debemos sumarle una mención de Marruecos y una de Sáhara Occidental como regiones donde el español es importante. Además, 5 entrevistados nombraron y marcaron en el mapa Guinea Ecuatorial, uno la nombró, aunque sin ubicarla, y en uno de los casos se mencionó la presencia de español en África en general.

Con respecto a Asia, 5 informantes nombraron Filipinas, y en un caso se menciona la importancia del español en Indonesia.

En cuanto a otros países, se mencionan, de nuevo, Haití (7), Belice (4), Trinidad y Tobago (1), Bahamas (1), Surinam, Guayana y Guayana Francesa (5), Brasil (1), Andorra (1), Reino Unido (1), el español sefardí (1) y esta vez aparece también una mención de la existencia de espanglish.

Con respecto a Hispanoamérica, los estudiantes filólogos colocaron y nombraron correctamente una mayor cantidad de países que el colectivo de SSBB, lo que se puede observar en la Figura 70.

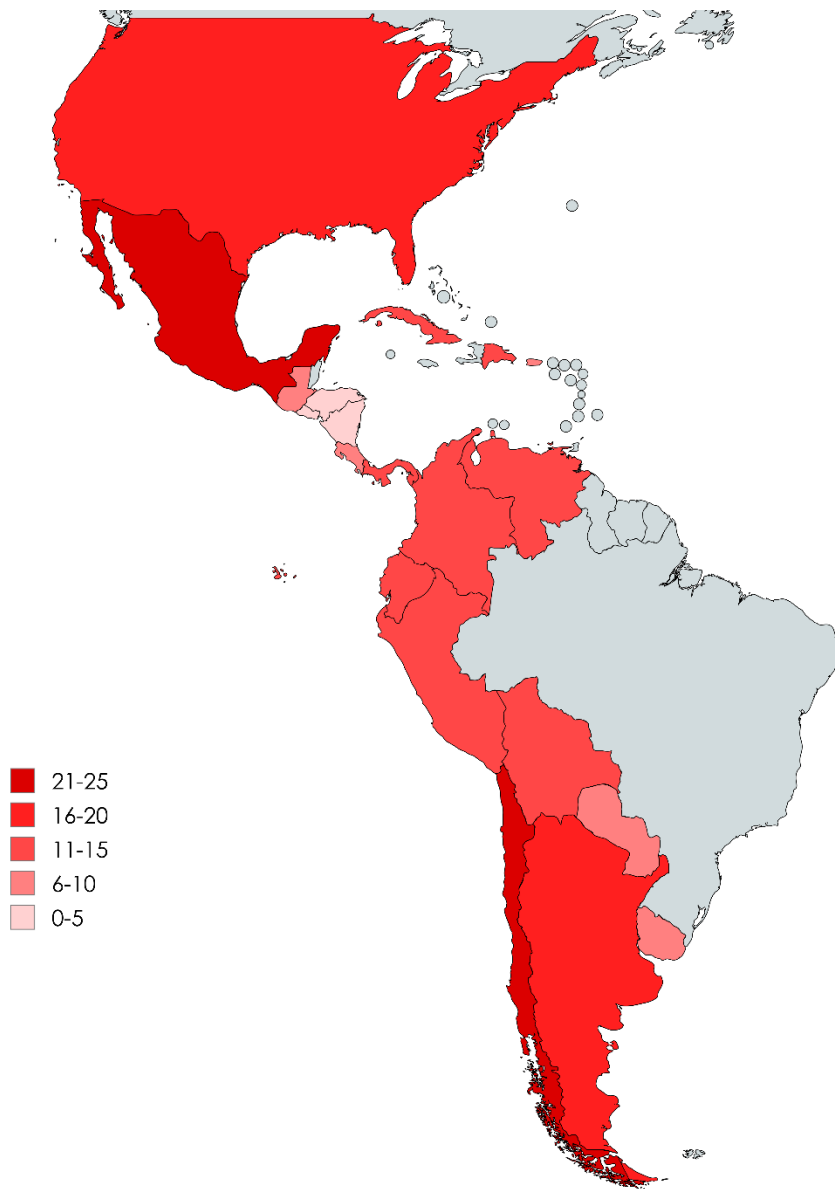


Figura 70. Mapa de países señalados y nombrados. Colectivo de filólogos.

Como vemos, prácticamente los únicos países que los filólogos realmente no saben ubicar son aquellos pertenecientes a América central, concretamente Honduras, El Salvador y Nicaragua.

Por otro lado, los mapas correspondientes a situaciones en las que se marca el país, pero no se nombra (Figura 71) o, al revés, se nombra, pero no se ubica (Figura 72) muestran unas frecuencias bastante reducidas.

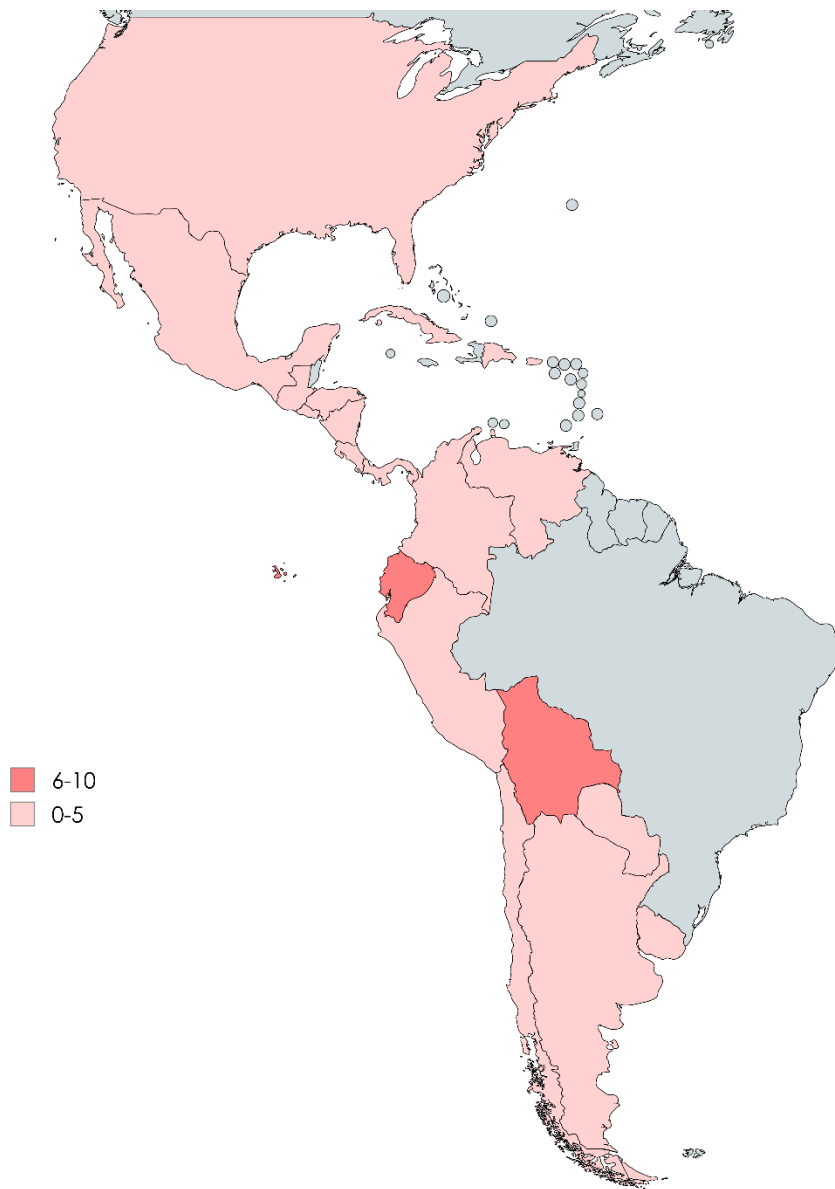


Figura 71. Mapa de países señalados y no nombrados. Colectivo de filólogos.

Por otro lado, el bajo acierto exacto de los tres países anteriormente mencionados (El Salvador, Honduras y Nicaragua), pero también su escasa aparición en las Figuras 71 y 72 parece reflejar que la zona se reconoce más bien en conjunto.

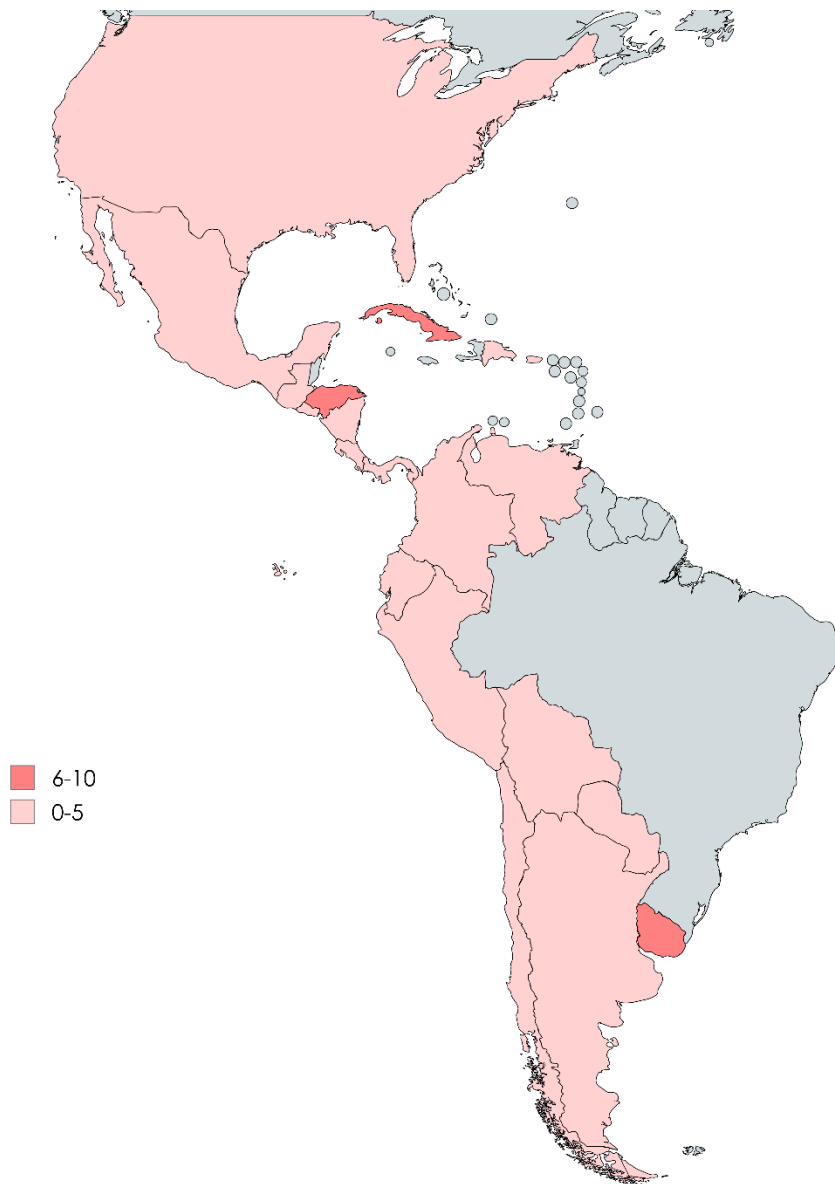


Figura 72. Mapa de países no señalados, pero nombrados. Colectivo de filólogos.

En definitiva, podemos decir que los estudiantes universitarios muestran niveles considerables de conocimiento geográfico y que es, además, bastante exacto, sabiendo ubicar correctamente en el mapa los países hispanohablantes, incluso teniendo conocimiento de variedades más difícilmente localizables en el mapa, como son el judeoespañol o el espanglish.

En cuanto a las diferencias que los informantes notan entre el español hablado en las zonas señaladas, hay que destacar que, si bien no todos ellos, la mayoría supo denominar los fenómenos con terminología lingüística adecuada. Además, los entrevistados mencionaron más rasgos concretos que el colectivo anterior.

A nivel fonético, el rasgo más destacado es el yeísmo rehilado en Argentina que nombraron 21 de 27 informantes (aunque en ningún caso se empleó este término). En cuanto a las sibilantes, se mencionan con frecuencia el seseo y ceceo: el seseo como característico de América Latina, Canarias y algunas regiones andaluzas, el ceceo en Andalucía y la distinción en la Península, especialmente en el centro y norte. Uno de los informantes hace mención, además, del heheo en Andalucía.

Otro fenómeno mencionado con frecuencia es el de la pérdida de elementos consonánticos en coda, especialmente en Andalucía, o la aspiración de *-s/* implosiva en Andalucía y América Latina (en algunos casos se especifica que es común en Venezuela, Cuba, América central y cono sur de América Latina), incluso en un caso se destaca la elisión o geminación de consonantes implosivas en Cuba y en el Caribe en general.

Entre fenómenos fonéticos raramente mencionados encontramos la elisión de la *-d/-* intervocálica en Andalucía, la realización interdental de la *-d/* final en Madrid, el debilitamiento de la oclusiva bilabial en Cuba y la neutralización de líquidas en Puerto Rico y en Latinoamérica en general.

A nivel morfosintáctico, el rasgo más mencionado es el voseo, que la mayoría de los informantes ubica en Argentina, pero también hay algunos que mencionan su presencia en Chile o México. Se destaca también el empleo del *ustedeo* plural en América Latina y singular en Colombia y la preferencia por el pretérito simple en Hispanoamérica.

En cuanto a las diferencias léxicas, estas resultan muy llamativas, puesto que las destacan 22 de 27 informantes, aunque las describen con mayor o menor detalle. La mayoría de las respuestas se centra en empleo del léxico diferente en España y América Latina, pero también hay quienes destacan algunos rasgos específicos de Canarias (concretamente, el empleo de *guagua*) o describen distintos usos entre los países hispanoamericanos.

En varias ocasiones se mencionan también peculiaridades con respecto a prosodia, pero siempre sin dar explicaciones exactas.

Por último, debemos mencionar que solamente 3 informantes destacaron la existencia de lenguas cooficiales en España y en muy pocas ocasiones se hizo alusión a lenguas indígenas del continente americano, lo que dista marcadamente del colectivo anterior.

Por último, queremos destacar que una informante supo describir con detalle la situación del español sefardí, aunque sin ofrecer información fonética concreta.

En definitiva, podemos decir que en el colectivo de filólogos se refleja el conocimiento lingüístico específico que estos tienen acerca de la fonética, morfosintaxis y léxico del español. Para ejemplificarlo, escogimos varios extractos de las entrevistas (170) – (175).

(170) Primero el seseo y el ceceo. Eso primero. Aquí en América Latina tenemos mucha aspiración. También tenemos (...) el voseo argentino. Luego tenemos una omisión de las sílabas finales. A veces una gran parte de la palabra. De América Latina, digo. También tenemos las diferencias léxicas, a veces. En España tenemos un ceceo muy muy muy muy marcado, que sí, que se produce este fenómeno solo en España, en la zona peninsular, pero ahí en España intervienen las segundas lenguas, digamos, o el resto de las lenguas oficiales en España. Y ahí intervienen estas lenguas, tipo catalán, gallego y tal. A veces hay como alternancias en cuanto a la pronunciación, influidas por la otra lengua. En el caso de América Latina, creo que también hay alternancias con las lenguas indígenas. (...) El seseo aparece en (...) América Latina, claro. En el sur de España se habla mucho más como en América Latina, o sea, hay más... Hay más semejanzas, ¿no? Porque de ahí proviene todo el seseo americano, ¿no? Porque de ahí se trasladan ahí todos los migrantes... A ver, las razones históricas. Las tenemos muy claras. Entonces no tenemos tanta semejanza con el habla del norte, porque en el habla del norte ya tenemos el acento español mucho más marcado. [Informante 14994, FIL Bulgaria].

(171) Hay diferencias en cuanto a la base articulatoria, en costumbres articulatorias. Así que, por ejemplo, en Argentina sí que lo más notable que es, es la "she". (...) Por ejemplo, dentro de España, el ceceo y el seseo. Por ejemplo, en las Islas Canarias. Bueno, en Andalucía sí que se omiten las sílabas finales, no pronuncian la "s" final, algunos, no sé si en forma general, pero sí que, en mi experiencia, que una cosa es que juntan las sílabas, que a veces no se entiende, las sílabas finales. Y ¿qué más? Por ejemplo... Bueno, el ceceo, que es el otro extremo del seseo, que a veces lo noto... (...) Los madrileños sí que me parece que pronuncian la "c" excesivamente. Por ejemplo, bueno, o más gramáticas. Por ejemplo, que en América Latina no usan el perfecto compuesto. Y que, bueno, siempre se usa el

indefinido. Así que eso, también por ejemplo el tuteo, o *vos* en vez de *tú*. Bueno, en América Latina, sobre todo en Argentina, por ejemplo, en México, Perú... Bueno, en Argentina seguro, que es cien por cien, pero bueno, en otras partes diría que México, Perú... No sé si también en Chile (...) De vocabulario también cambia mucho. Por ejemplo, el *teléfono móvil* y el *celular*. En parte de América Latina sí que domina el *celular* o el *auto* en vez de *coche*. [Informante 15054, FIL Eslovaquia].

(172) Por ejemplo, como hemos visto anteriormente con las fotos, que también se podía nombrar de diferentes maneras, y no solo de dos maneras, sino, claro, en diferentes países se usan diferentes cosas. Así que también, por ejemplo, los latinoamericanos tampoco saben todas las palabras que usan en los otros países. Pero no solo... En el vocabulario sino también el uso de pronombres, por ejemplo, *tú*, *usted*, *vos*, *vosotros*, o sea, eso también cambia en diferentes países. Por ejemplo, en España... En general se usa *usted* para ocasiones más formales, mientras se usa *tú* y *vosotros* en ocasiones menos formales. Pero *usted* significa otra cosa en Latinoamérica. Por ejemplo, en México (...) no existe *vosotros* ahí. Por ejemplo, con Argentina, si hablamos de eso, entonces en vez de *tú* se usa *vos*. También existe una manera de conjugación que también es diferente del español en segunda persona. Por ejemplo, *vos decís* o... (...) O sea, yo creo que, bueno, pronunciación también, o sea, pero es otra cosa, sí. Por ejemplo, trabajo con venezolanos y con ellos la falta de “s” siempre está ahí. Así me parece muy curioso, que siempre dejan, siempre omiten “s” de sus palabras. También en otras partes. También podría decir Andalucía, ahí también suelen, pero Latinoamérica también. Bueno, estudiamos un poquito de fonología, de pronunciación y tal. Así que, por ejemplo, la diferente pronunciación de seseo, o si pronuncian, por ejemplo, en España, si pronuncian de manera diferente la “s” y “c”. Pero en Latinoamérica no tanto. ¿Qué más? Estoy pensando. Sí, los argentinos, ese yeísmo que se parece como más a “she”. (...) Bueno, tengo contacto con los de Andalucía. Hay, como dijimos, eso de falta de “s” de la palabra y tal. [Informante 15000, FIL Hungría].

(173) Hay diferencias a nivel léxico, por ejemplo, o también de acento, obviamente, y a veces un poco de gramática. Pues, por ejemplo, en Argentina, me parece que esto es un ejemplo más conocido, digamos, que se pronuncia con “sh”. (...) Gramática en muchas regiones, o más bien también en Argentina, se usa *vos* en vez de *tú*. Por ejemplo, también se usa mucho el pretérito perfecto con las cosas de gramática. (...) De acentos no son una... No te puedo dividir más o menos, pero en algunas regiones como se come la última sílaba un poco, o se aspira y parece como si fuera “h” en algún momento. No soy una experta para decir la verdad, no. Algunos rasgos generales sí que conozco, pero no tantos al mismo tiempo. No te puedo dividir entre Paraguay y Venezuela. (...) De oír algún acento sí, a veces puedo

definirlo, por lo menos si México tiene un acento. Diría más pleno, es más claro hablar, no sé, como sin estos adornos, no sé qué. Y no sé, algunas veces, no sé, por ejemplo, el acento andaluz me parece bastante específico para entender que es andaluz. Y a veces hablando el mismo idioma, más o menos el mismo, hay esas diferencias o no se entiende mucho. Sí, hablan muy rápido, es una cosa. También algunos tienen este seseo o algo que sale. También como no pronunciar la “d” cuando, no sé, dicen *grabao* en vez de *grabado*, por ejemplo. (...) Con el acento argentino o, en general, con Argentina, de escuchar es bastante fácil, identificarlo, pero los demás tenía problemas. [Informante 14979, FIL Polonia].

- (174) Se nota en mi compañera amiga cubana y que me parece como un rasgo bastante general de lo que yo conozco de América Latina es que el español que hablan es como que cantan un poco más, que es más... No digo que el de España peninsular es monótono porque no lo es, porque, sobre todo, por ejemplo, en comparación con el checo no lo es para nada, pero si comparo las dos maneras de hablar el español, pues diría que el de América Latina es más como eso que cantan, que se nota más la sonoridad a lo mejor. También, y eso también tiene razones históricas, es que los de América Latina, el español de América Latina se parece más al español del sur, porque, por ejemplo, muchas veces se nota la pronunciación más relajada, que a lo mejor no terminan las palabras como aquí o en Andalucía, más o menos en general, creo. Y bueno, en Canarias también diría que es el mismo caso que se parece un poco más, no un poco, pero que se parece al español del sur mucho más que, por ejemplo, al del centro-norte. Y que diría que es como un paso intermedio entre el español de península y el español de América Latina. (...) Y de lo que yo conozco, por ejemplo, de América Latina, pues sé que, por ejemplo, en Chile, que a veces es muy complicado entender el español de Chile. (...) Luego, lo que me parece es que la gente de las islas, que es un español muy... que es diferente, por ejemplo, al resto de América Latina, que es que no sé si ahora seré capaz de describirlo bien, pero lo que dije antes de la pronunciación relajada, pues multiplicarlo por diez. Y también lo que suele pasar, pero eso pasa bastante también en México por cercanía, pero lo que suele pasar es que mezclan o toman muchas palabras del inglés o que toman una palabra del inglés y lo españolizan. [Informante 13352, FIL República Checa].

- (175) Como la “ll” de Argentina que la pronuncian como “sh”, por ejemplo. También la omisión de los sonidos del final de la palabra, como en Andalucía. Diría que también hablan un poco más rápido. En América Latina depende, creo, de cada país de Latinoamérica. Tienen palabras específicas de algunas zonas. Expresiones. Como dicen, no sé exactamente dónde, *¡qué chévere!* No oiría eso en España. [Informante 15354, FIL Rumanía].

Formación en variación geográfica

Teniendo en cuenta que el colectivo de filólogos estudia el español en la universidad de una manera mucho más detallada que en la SSBB, lo esperable sería que todos ellos tengan algún tipo de formación dialectal, ya sea impartida como una asignatura específica, o como parte de otras asignaturas.

De los 27 entrevistados, solamente 6 aseguran haber tenido una asignatura específicamente dedicada a la variación dialectal, y una alumna indica que todavía no la ha tenido, pero que sí forma parte del currículo en cursos superiores. Al contrario, 15 entrevistados indican que la variación es un tema que sí se menciona en clase, pero sobre todo como parte del temario de fonética y fonología o de otro tipo de asignaturas donde puede tener cabida, como, por ejemplo, léxico, morfosintaxis, norma y uso o cultura. Además, 5 entrevistados niegan haber tenido cualquier tipo de formación en variedades.

Es decir, de nuevo se muestra la falta de conocimiento sistemático en cuanto a la variación, y eso incluso sabiendo que se trata de futuros profesionales en lengua española, ya sea como filólogos, traductores, docentes o mediadores.

Valoración directa del español

Los datos del proyecto PRECAVES XXI mostraron una mayor apertura hacia el plurinormativismo en el colectivo de filólogos. Ahora bien, nos interesa saber si esto es así cuando se hacen preguntas de manera directa, o incluso cuando se trata de comentarios que aparecen a lo largo de la entrevista al margen de las preguntas específicas. A continuación, recogemos las consideraciones de los informantes acerca del español que más les gusta/disgusta, que es más correcto/incorrecto y que mejor y peor entienden.

El español más bonito y más feo

Las razones por las que los filólogos escogen una variedad como más bonita que otra varían dependiendo de su carácter conservador/innovador, lo que se puede observar en la Figura 73. El español del centro-norte de la Península o el de Madrid se escogen frecuentemente por su claridad, por ser considerados los más correctos, pero también por tratarse de la variedad

empleada en clases. La comprensión parece ser, de nuevo, uno de los factores más importantes.

Por otro lado, las modalidades del sur de España, como la murciana, andaluza o canaria, se escogen por cercanía personal con estas o por el simple gusto por la pronunciación.

En cuanto a las modalidades latinoamericanas, estas se consideran más bien exóticas, diferentes, únicas, pero, de nuevo, en caso de las conservadoras, aparecen las alusiones a su claridad y facilidad de entenderlas.

Además, es curioso el hecho de que incluso una pregunta tan subjetiva como el español más o menos bonito para el propio informante pueda rescatar la inseguridad que mencionábamos antes (176).

(176) Es una pena que no pueda contestar bien porque esto demuestra mi falta de experiencia. Pero a nivel personal diría que me gusta como... Como hablaba la gente en Andalucía, me encantaba el andaluz. El andaluz, sí. Y luego, de América Latina, me gustan todos. Pero no, también de la península a mí es que me gusta español. No creo que haya un acento que me moleste. [Informante 14983, FIL Bulgaria].

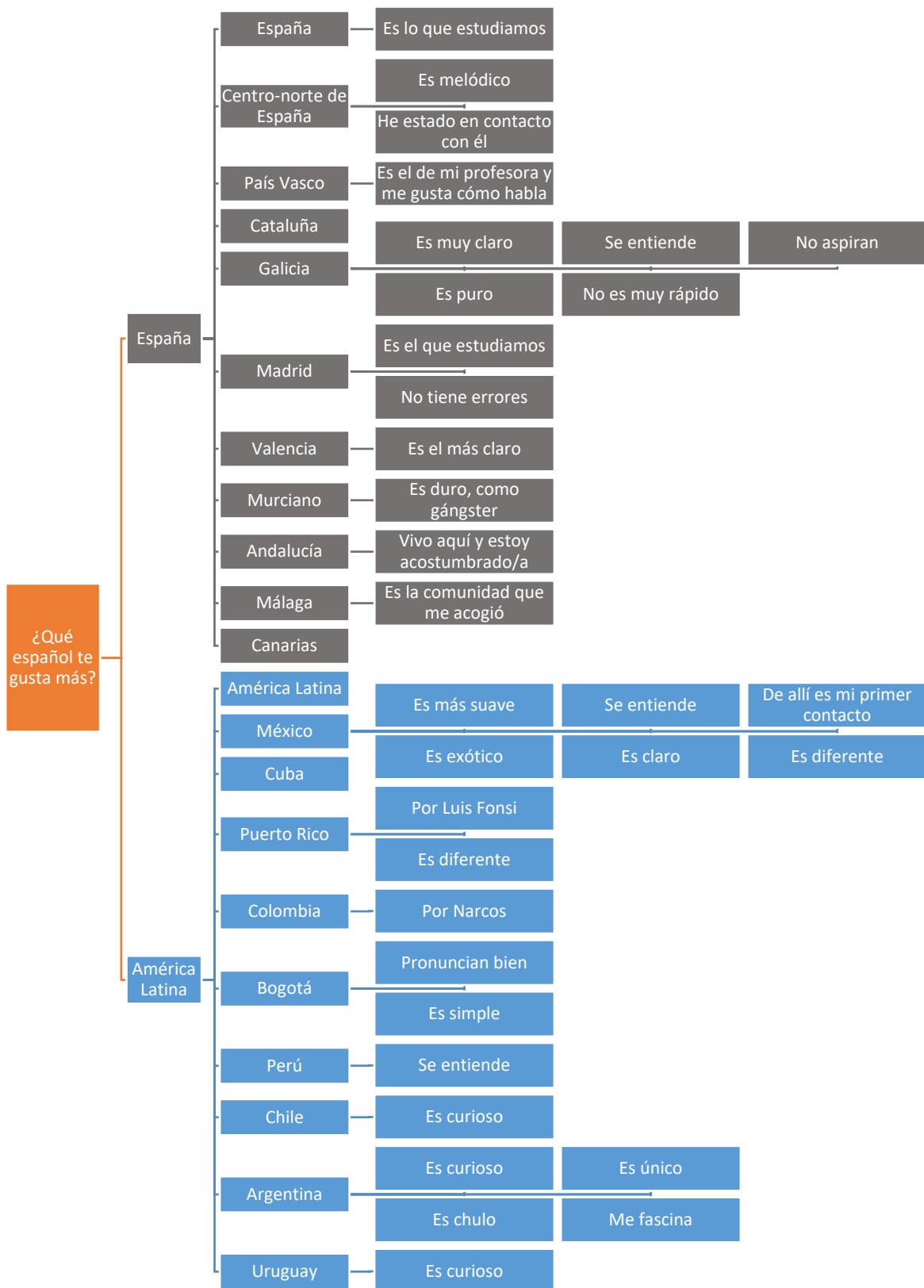


Figura 73. El español más bonito. Colectivo de filólogos.

En cuanto al español que más les disgusta a los informantes, estos se muestran bastante reticentes a ofrecer una respuesta, indicando que todos les parecen bien y simplemente algunos les resultan más placenteros. De hecho, 10 de 17 informantes responden de esta manera, y otros dos indican que no les disgusta una variedad como tal, sino algún rasgo específico (177), o que no se trata de cuestiones dialectales (178).

(177) Aspiración de jota. [Informante 13294, FIL Eslovaquia].

(178) Cuando hablan muy muy muy rápido. Y por eso casi es muy difícil de entenderlos y eso puede ser muy confundido o confundida. [Informante 15382, FIL Hungría].

El resumen completo de aquellos casos en los que sí se destaca una modalidad que les disgusta especialmente a los informantes se puede ver en la Figura 74.

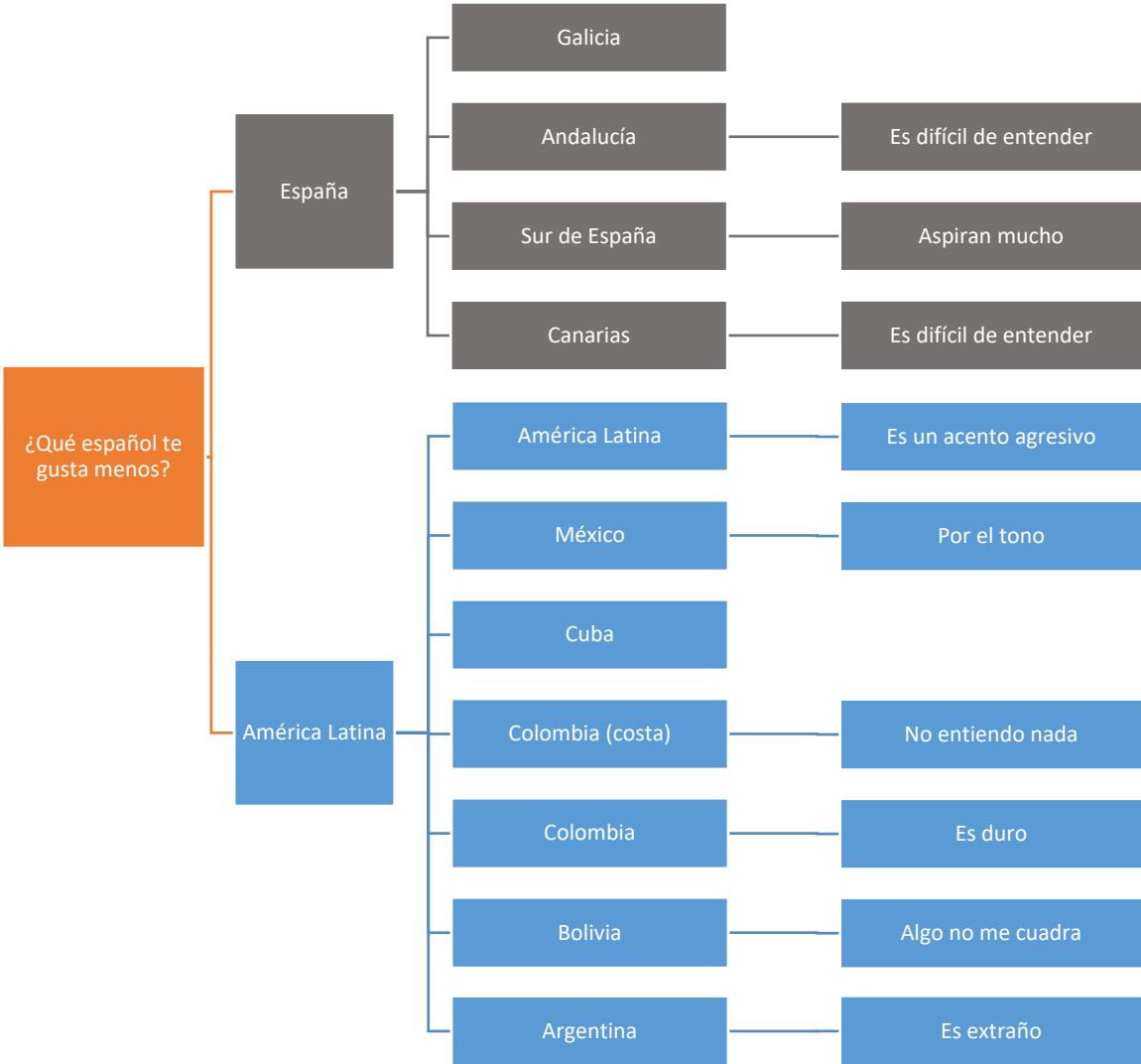


Figura 74. El español más feo. Colectivo de filólogos.

El español más correcto y más incorrecto

El panorama cambia marcadamente cuando les pedimos a los informantes que indiquen una región donde se habla el español más correcto e incorrecto. De hecho, 14 de los 27 informantes, es decir, más de la mitad, consideran que no existen variedades más correctas que otras, y que las diferencias son o más bien sociolingüísticas o normativas (179), o muy subjetivas (180).

(179) Bueno, eso lo hemos discutido con mis profesores a lo largo de los años, que en realidad... Es solo una cuestión de norma, ¿no? No hay un español o un castellano correcto en sí. El que se considera correcto es el que se atiene a las normas. Así que no puedo decir que haya un español correcto, un castellano correcto. [Informante 15048, FIL Bulgaria].

(180) Sí. Por supuesto, hay algunas normas para un español, sí, formal o un español correcto, pero yo en mi opinión, ¿vale?, voy a decirlo así, en mi opinión no es solo como un acento o un dialecto correcto porque esa variedad y también ese individualismo de cada uno de cada hablante crea ese mundo de español y esa variedad que podemos estudiar, que podemos aprender. Y no pienso que existe como un español correcto, porque también cada uno de los hablantes o cada uno de una región específica puede decir que nuestro español es el correcto, como el español de México, que sí, aquí se habla así, pues para nosotros eso es correcto. O también en España, dentro de las zonas, los españoles que también lo diría que los más viejos pueden decir que sí, eso es el español correcto, porque así hablaba toda mi vida y no tenía que utilizar algo diferente, porque ya los españoles jóvenes están viajando y conociendo nuevas lenguas y realmente están deduciendo. [Informante 15055, FIL Eslovaquia].

Ahora bien, cuando sí se indica una zona concreta, esta es casi siempre la correspondiente al centro-norte peninsular, específicamente a zonas como Madrid y las Castillas. Solo en una ocasión se indicó un país latinoamericano: Colombia. Lo importante es también cuáles son las razones por las que se considera como la más correcta una zona u otra. Entre ellas, destacan cuatro: transmisión por parte del profesorado, facilidad de entender la variedad, la consideración del español castellano como el más original y familiaridad con el español septentrional, ya sea por contacto con otros hablantes o porque es la que constituye la modalidad preferente en clases. Además, nos gustaría rescatar uno de los comentarios en los que el informante relaciona el español peninsular con lo culto, aunque luego matiza su respuesta (181).

(181) No, aunque en la encuesta, haciendo la encuesta, me di cuenta de que al oír este... el acento... para mí, yo lo llamaría el acento peninsular-peninsular, que no puedo decir exactamente de qué zona es, pero es el acento que al escucharlo pienso siempre en... en películas así, pero películas digamos documentales, cosas relacionadas con la ciencia, y en mi cabeza digo, ah, este es el acento propio español, pero tampoco puedo decir que es más correcto, pero sí que para mí hay una variedad que me suena más académica, más culta. [Informante 14983, FIL Bulgaria].

El resumen de respuestas se encuentra en la Figura 75.

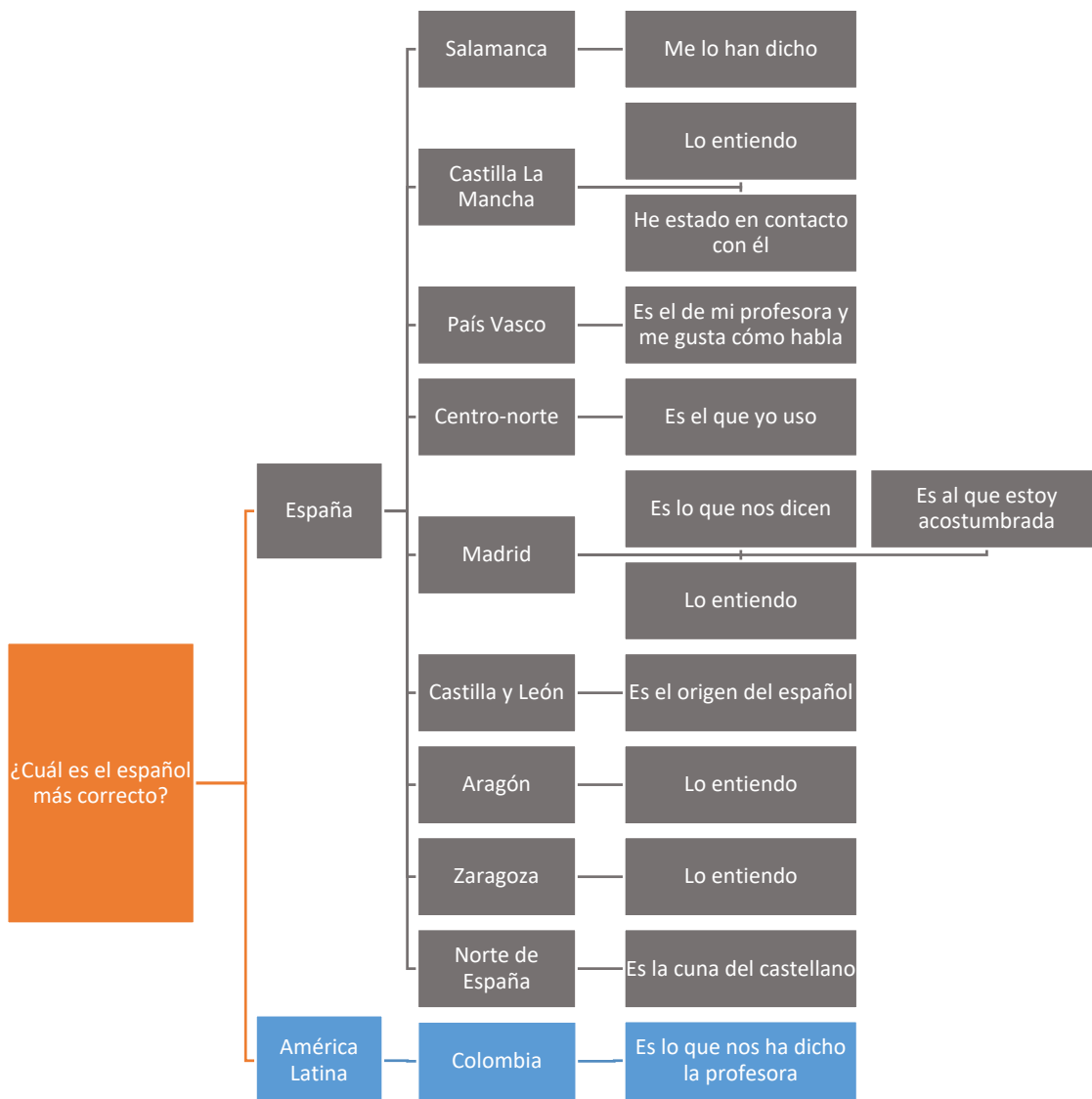


Figura 75. El español más correcto. Colectivo de filólogos.

La reticencia hacia destacar una zona como la más o la menos correcta se intensifica aún más cuando por lo que se pregunta es por el español más incorrecto. Tan solo 6 informantes consideran que existe (Figura 76). Uno de ellos alude a cuestiones sociolingüísticas, considerando que el español más incorrecto se habla en los pueblos, aunque nos parece mucho más interesante la respuesta (182), puesto que consideramos que más allá de identificar diferencias socioculturales, más que dialectales, podría incluso reflejar cierto grado de aporofobia o racismo. En cualquier caso, entendemos que, aunque no se transmita así, la idea principal a la que alude la informante es la falta de acceso a la educación en dichas regiones.

(182) En América Latina, por ejemplo, pero como lugar, uno de los países que no son tan desarrollados, que es donde se nota la pobreza, la economía que es fatal, y ya. En esos países. [Informante 15612, FIL Bulgaria].

Por último, queremos destacar la aparición de tres tipos de regiones con la consideración de tener el español más incorrecto: América Latina, zona meridional (por su carácter innovador) y zonas bilingües españolas.

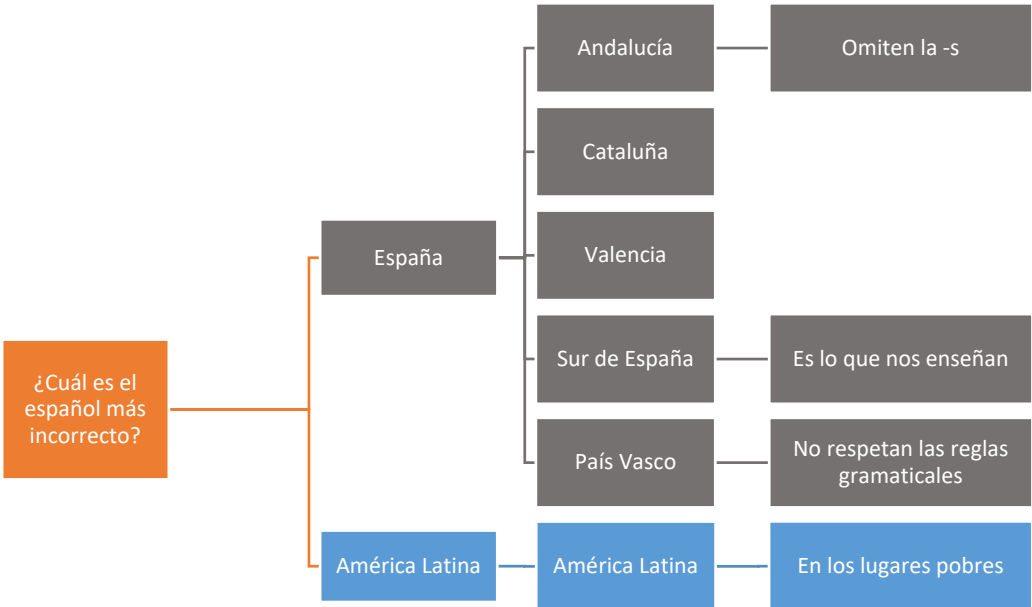


Figura 76. El español más incorrecto. Colectivo de filólogos.

El español más fácil y más difícil de entender

Por último, les preguntamos a los informantes cuál es el español que les resulta más fácil y más difícil de entender. Teniendo en cuenta que son estudiantes de filología con alto nivel de dominio del idioma, partimos de la idea de que no deberían presentar grandes problemas incluso para entender variedades innovadoras que sí suelen ser problemáticas para el colectivo de SSBB.

Ahora bien, como se puede observar en las Figuras 77 y 78, los resultados contradicen nuestra hipótesis. El patrón es muy claro: las modalidades que se consideran las más fáciles de entender son las conservadoras, y especialmente las españolas, aunque en muchas ocasiones se mencionó también el español mexicano. Cuando, por el contrario, se indica una zona innovadora, suele ser así por tener un mayor contacto con el idioma. De hecho, las zonas que se han indicado como aquellas que tienen el español más difícil de entender son precisamente las innovadoras, a excepción de la zona andina, aunque en ese caso no podemos saber si los informantes se refieren a las zonas costeras, donde la innovación tiene mayor presencia.

Ahora bien, no debemos olvidar que en varias ocasiones los informantes indicaron que no tienen problemas con ninguna variedad en concreto, sino que se trata más bien de cuestiones específicas (183) y sociolingüísticas (184), y que en todo caso es cuestión de costumbre (185).

(183) Depende de la persona, a lo mejor. Depende de la persona. Porque hay personas que hablan... de Argentina pero que hablan de una manera muy clara y otros que hablan con jerga y todo eso y para mí es difícil de entender. A lo mejor algún dialecto de América Latina, pero no siempre puedo distinguir. Y creo que más me cuesta eso que utilizan palabras diferentes, no el dialecto, no los sonidos, sino las palabras. [Informante 15609, FIL Bulgaria].

(184) A menos que sean los típicos viejos de la cordillera, de las montañas de aquí, de Málaga, que tienen 90 años los dos y están hablando muy rápido entre ellos. Pero eso no lo entiende absolutamente nadie, ni los propios andaluces. Los típicos viejos andaluces que viven en sus montañas. Esos, pero es que esos no lo entienden ni la gente de aquí. [Informante 15004, FIL República Checa].

(185) Yo creo que es por acostumbrarse. Pero sí me resulta difícil lo de voseo. [Informante 13366, FIL República Checa].

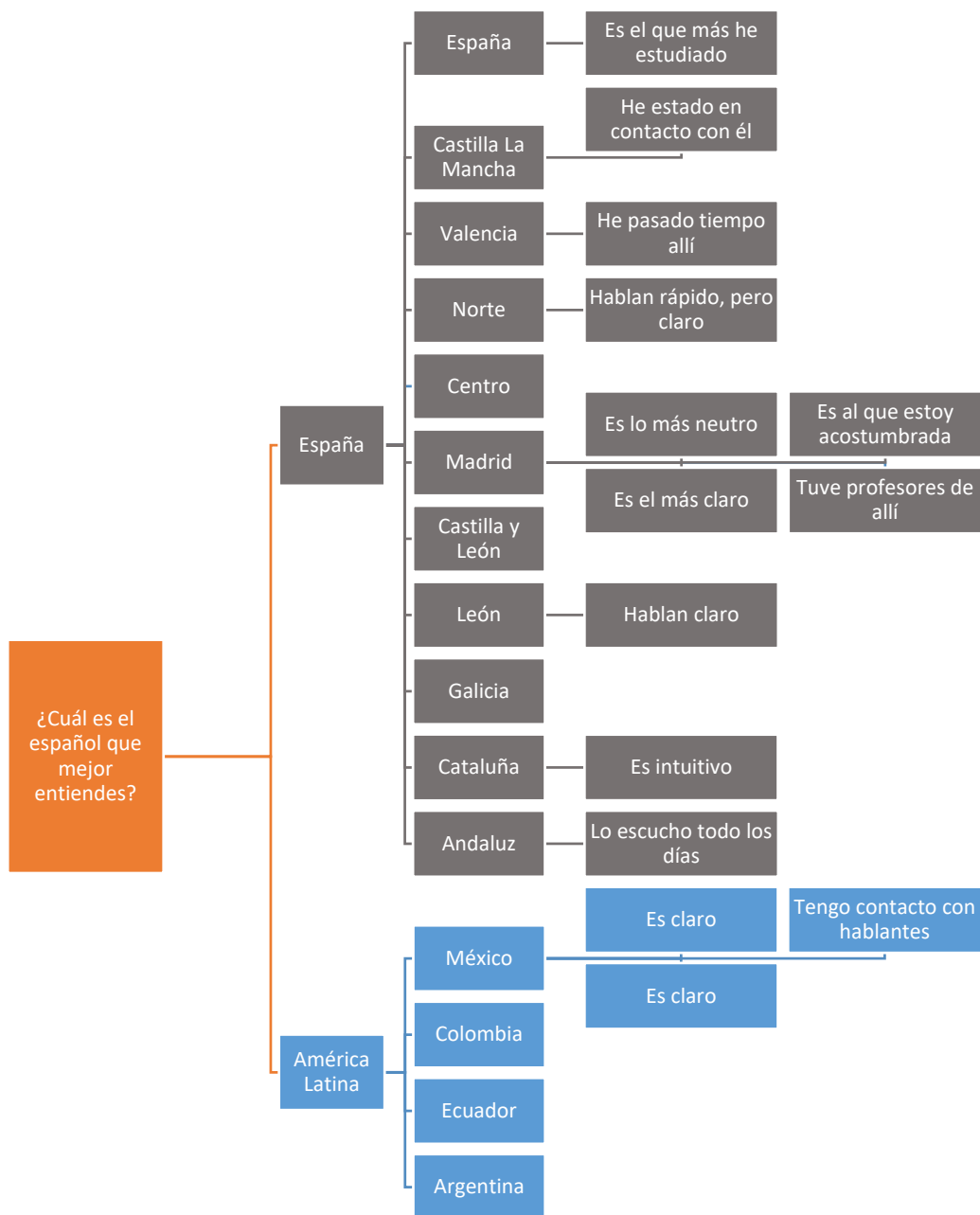


Figura 77. El español más fácil de entender. Colectivo de filólogos.

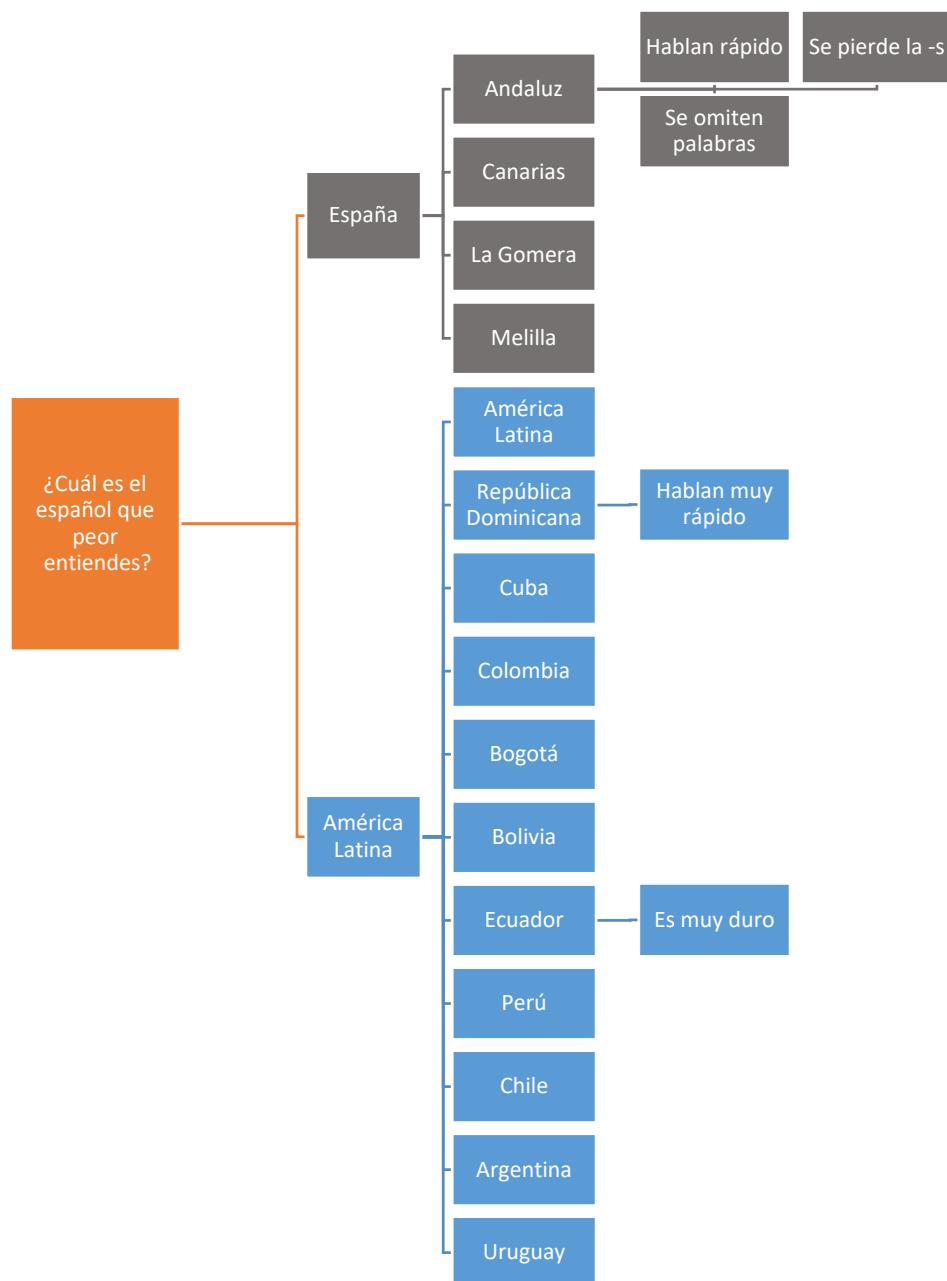


Figura 78. El español más difícil de entender. Colectivo de filólogos.

Para resumir, podemos decir que los resultados del colectivo de filólogos no distan mucho de los del alumnado de SSBB. Es difícil imaginarse que el hecho de tener un mayor conocimiento de idioma y un nivel más alto no repercuta positivamente en el nivel de comprensión de modalidades menos conocidas. De hecho, si seguimos lo que indica el MCER (2001/2002), los aprendientes de niveles altos deben ser capaces de entender a un interlocutor nativo incluso cuando este no emplea la variedad con la que están familiarizados. Nuestra teoría apunta, por tanto, hacia otra explicación: los filólogos, precisamente por tener conocimientos más profundos del idioma, tienen una conciencia lingüística diferente que el alumnado de SSBB,

que les permite evaluar de forma más precisa sus dificultades a la hora de entender a otros hablantes nativos.

En lo que sí hemos detectado grandes diferencias entre ambos colectivos es en las consideraciones acerca del español más y menos correcto, apuntando hacia una mayor aceptación de la diversidad dialectal en el grupo de SSBB, lo contrario a lo que esperábamos. Son datos curiosos y que no son fáciles de explicar. En este caso nos inclinamos hacia una posible explicación que tenga en cuenta el grado de importancia de actitudes hacia la variación dialectal en general y hacia el empleo de una variedad específica. Es muy probable que, en el nivel secundario, donde los estudiantes empiezan prácticamente sin conocimientos previos del idioma, el objetivo principal sea, simplemente, el de conseguir el mayor dominio posible, sin prestar demasiada atención a lo dialectal. Además, en niveles de dominio bajos, es difícil incluir cuestiones de variación en cierta profundidad, más allá de ofrecerles a los aprendientes muestras de variedades periféricas (según el modelo de Andión, 2007), y explicar las diferencias más importantes. Esto no es así en caso de filólogos, a quienes sí se les exige un mayor conocimiento y una mayor conciencia, puesto que el dominio del idioma ya puede pasar a segundo plano. Aquí parecen dividirse los estudiantes en dos grupos: aquellos que han recibido una información más pluricéntrica y las conversaciones en clase iban encaminadas hacia la igualdad de todos los geolectos, y aquellos a los que se les transmite que existen modelos dialectales más válidos que otros, o incluso se les exige incorporar la modalidad castellana a su propia forma de hablar.

De hecho, estas exigencias pueden ir muy en contra de las creencias de los propios estudiantes, pero teniendo en cuenta que podrían repercutir negativamente en su calificación, estos se ven obligados a seguir el modelo exigido. Para ejemplificarlo y para finalizar este apartado, rescatamos el testimonio de una estudiante de Eslovaquia (186) y una de Polonia (187), que han sufrido críticas o incluso penalizaciones por no emplear el español castellano.

- (186) No, pero sí que, por ejemplo, la profe me diría que, porfa, que no te olvides la ce. No sé. Pero también depende del profe, ¿vale? Que algunos son un poco más estrictos, etc. [Informante 15054, FIL, Eslovaquia].

(187) Yo recuerdo que nunca tenía ese acento de España. Es así, no lo voy a fingir, nada. Pero recuerdo que durante la universidad tenía clases de gramática descriptiva, pero también con algunos porque era la pandemia de este curso. Entonces teníamos, por ejemplo, que grabar la voz. Y yo tenía menos puntos porque no hablaba el español de España, y eso me parece injusto. Porque por eso sí. Y me decían, pero tienes que hablar así y así. Pero es que no es natural para mí, simplemente. Y una persona, por ejemplo, si una persona, digamos, de otro país tiene un acento, o no sé, o también, no sé, esa chica de México, si ella tenía estas clases, entonces, ¿qué? Entonces, significa que ella no puede hablar español, como español versátil, ¿no? Pues esto es injusto y me parece que todo español, toda la gente habla como puede, como lo siente y no se puede fingir porque también parece artificial simplemente al final. Entonces yo diría que no hay un español, un español, un solo por ejemplo o que algo es mejor, algo es peor. También tengo amigos de la universidad que se sienten mejor o bien utilizando la pronunciación de Argentina. Entonces sí la utilizan. Y también algunas profesoras que se ocupan de esta región, pero son polacas, pues sí tienen un acento argentino. Pero me parece que se puede elegir, se puede, no sé. Si te sientes bien en esto, deberías seguir en esto. Y no me parece que alguno es feo, alguno es bonito. [Informante 14979, FIL, Polonia].

Percepción de la variedad propia y uso léxico dialectal

El último aspecto relacionado con la valoración del español que analizamos es la variedad percibida como propia por parte del entrevistado, contrastada con su uso léxico real (aunque recordemos que estos datos no indican la variedad empleada por el informante en sí y que tienen un carácter meramente informativo).

Muchos de los informantes no supieron responder a esta cuestión o consideran que su propia variedad tiene fuerte influencia de su lengua materna o que, en todo caso, no se acerca a ninguna modalidad vernácula (188).

(188) Puede que este, pero tampoco me atrevo a decir algo así. Yo creo que tengo un acento que obviamente es extranjero, que no pertenece ni a España ni a América Latina. [Informante 13352, FIL, República Checa].

Por otro lado, en varias ocasiones se identificó la modalidad propia como española, o incluso, concretamente, centro-norteña o madrileña, razonándolo con el hecho de que es la que se

enseña en el instituto y en la universidad y que constituye la modalidad preferente de clases (189).

(189) No te puedo decir, no sé. Donde hablan así como yo, porque en la secundaria yo estudié lo neutro, podemos decir, el acento de España, la gramática de España, había profesores nativos de España, por eso pienso que lo mejor es decir España, pero no sé. [Informante 15382, FIL, Hungría].

Hay también un grupo reducido de informantes que consideran que se acercan a la variedad andaluza por vivir en Andalucía, o que su modalidad suena a mexicana, aunque no lo sea (probablemente por el seseo), o que por influencia de la música que consumen, se acercan más a un modelo latinoamericano (190).

(190) Creo que más de las canciones. La verdad es que escucho... que mis amigos saben que yo escucho reguetón, que escucho, no sé, música latinoamericana y me gusta mucho. Y por eso creo que puede ser una fuente de inspiración de las canciones. [Informante 15037, FIL, Rumanía].

Ahora bien, es importante anotar que, de 27 informantes, 4 consideran que su variedad sigue siendo extranjera, y expresan deseo de acercarse a una vernácula. De ellas, se elige como objetivo en una ocasión el murciano, en otra el español valenciano, en otra el madrileño y en una de ellas, en general, centro-norte, fundamentando ese deseo en el próximo viaje a Madrid y la finalidad integradora mediante el empleo de dicha modalidad, pero también en la capacidad de ofrecerles a sus futuros estudiantes un modelo que el informante considera que ellos mismos emplearán (191).

(191) O sea, intento acercarme, activamente, a esta variedad, centro-norte. Bueno... Creo que es con la que más se encuentra la gente de la República Checa y porque, como quiero enseñar aquí, pues les quiero enseñar lo que luego oirán. Entonces es una razón. Y la otra es que en septiembre me voy a Madrid para un año de Erasmus, entonces quiero encajar un poco con la gente. [Informante 13365, FIL, República Checa].

En definitiva, podemos decir que las respuestas muestran, por un lado, la capacidad crítica de estudiantes filólogos al considerar que su modalidad se acerca a la española por ser aquella que constituye el modelo de clases, pero también la posición prestigiosa de esta y la preferencia por lo español castellano. En todo caso, nuestro objetivo no es hacer una crítica

de esta realidad. De hecho, siguiendo a Fernández Martín (2014), es lógico que el estudiante escoja aquella modalidad que sabe que es prestigiosa en el ámbito donde aprende el idioma, y teniendo en cuenta que en nuestro caso es Europa, la elección recaerá en el español castellano, salvo excepciones.

Percepción de la variación dialectal en la lengua materna

Con respecto a la percepción de la lengua materna, cada uno de los entrevistados considera que esta sí presenta variación, aunque en muchos casos se menciona que estas no llegan a ser tan notables como en caso del español.

En caso del búlgaro, una informante apunta que existe un claro foco de prestigio ubicado en la capital, y que las demás modalidades se consideran inferiores y dialectales (en el sentido de que no se acercan a la variante literaria, estandarizada) (192).

- (192) Pues sí, bueno, puedo decirte que eso seguro de que... Nosotros pensamos en el acento de la capital como el correcto. Y todo lo que está fuera de la capital es como, digamos, un signo de... Que incluso existe tal broma, o sea, cuando personas que no son de la capital vienen a vivir a la capital, que es la mayoría de los casos, o sea, en Bulgaria es una pena, pero casi todos quieren vivir en la capital porque no hay mucho que hacer en otras partes, excepto unas dos o tres otras ciudades grandes. Y bueno... Los sofiotas siempre decimos que, ah, tú vienes de esta parte, tú vienes de la otra parte, y nos lo pensamos como... Y también creo que las personas que vienen de las otras partes piensan en su acento como en algo que tienen que corregir. Para que no se burle la gente de ellos. Incluso creo que lo puedo resumir así. Y sí, así que hay variedades, pero predominantemente a nivel fonético. La manera de pronunciar, no tanto a morfosintáctico y a léxico. Claro que también a nivel léxico muchas palabras son diferentes, pero lo que nosotros distinguimos como, ah, tú hablas de una manera incorrecta, se refiere a lo fonético. Pues más o menos. Vale, sí. Sofía está al oeste del país. Y bueno, entonces en el este, la zona del Mar Negro, está marcado por un acento mucho más, no sé cómo decirlo, suave, blando. Sí, y el norte... más o menos el noreste más o menos lo mismo como en el este. Luego el noreste tiene diferencias con el noroeste, no tan grandes. Lo que está debajo de Sofía, la parte suroeste, tiene más o menos los mismos rasgos que los de Sofía, pero... habla de una manera incluso más brusca. Porque Sofía, comparado con el Este, hablamos de manera más brusca. Bueno, lo que está debajo de Sofía, incluso más. Y más o menos eso. Se divide, si queremos explicarlo con muy

pocas palabras. Nos dividimos en dos tipos de acento. Uno duro, que se considera más correcto, y uno más blando, que se considera así de como... gente del campo. Si traduzco un sustantivo del búlgaro literalmente es con una expresión negativa y es del campo. [Informante 14983, FIL, Bulgaria].

Los informantes eslovacos, al contrario, no destacan de una manera tan clara el lugar en el que se hable el eslovaco más puro, correcto o estándar, aunque tienen muy claro que la modalidad oriental no lo es. En caso de Hungría también se reconoce que hay diferentes modalidades, pero tampoco se coloca la más prestigiosa necesariamente en la capital, además de que se considere que las diferencias no son especialmente grandes.

El polaco es probablemente el idioma que los informantes consideran más uniforme, destacando que existe claramente una variedad estandarizada y común para todo el territorio, mientras que lo dialectal queda relegado a zonas rurales (193).

(193) Eso me pregunta mucha gente. Oye, ¿en Polonia se habla en cada zona diferente, como aquí? Y les digo que no, para ya no meterme más. Pero es verdad que hay unos pequeñitos dialectos que, por ejemplo, si Polonia está aquí, en esta zona donde hay montaña, aquí, por ejemplo, los de montaña se visten en ropa tradicional y hablan... con un acento así con sus palabras, digamos. Pero no es algo que yo lo llamaría tal cual dialecto que todo el mundo conoce o que no se puede entender. Es más como parte de la tradición de esta zona. Y también hay una parte, una comunidad autónoma, pero versión polaca, que es Slonsk. Y ahí es verdad que tienen su dialecto, pero también es más de broma. No es que alguien habla realmente así o no es que yo hablando en la calle voy a reconocer de dónde es aquella persona. A lo mejor tienen una palabra diferente por zona, pero en general no es que yo pueda reconocer, conociendo a alguien si es de no sé qué o de no sé cómo. No es como aquí. [Informante 13293, FIL, Polonia].

Los informantes checos coinciden en que existen diferencias bastante marcadas entre las tres grandes regiones, apuntando que lo que se considera más prestigioso es aquello que pertenece a Bohemia (194).

(194) Yo creo que lo más básico es separar República Checa en Bohemia y Moravia. Que yo soy de la parte de Moravia. Esos son los principales dialectos, pero luego hay mucho más. Por ejemplo, en la región de Silesia, que es la región de Ostrava, tienen un acento marcado. Y yo, por ejemplo, yo siempre cuando hablo con un español de cosas de dialectos españoles,

pues digo que mi acento en checo es un poco como un andaluz de pueblo de España, porque yo en el checo tengo también un acento muy marcado. Y por eso, por ejemplo, no me gusta nada decir ese acento está mal, eso no se dice, eso no es la manera correcta. Pero eso, que en Moravia hay un acento en... Bueno, Moravia, Silesia y Bohemia. El de Bohemia se considera el más correcto, más aceptable. Que el de Moravia sería algo como más rural, digamos. [Informante 13352, FIL, República Checa].

Por último, los informantes rumanos también consideran que existen diferencias dialectales, aunque estas no constituyen un impedimento a la hora de comprender al interlocutor, y que, en todo caso, existe un rumano estándar y otro dialectal (195).

(195) Dialectos sí, pero son muy diferentes del rumano estándar. Son casi otras lenguas que en la historia fueron separados a una porción de los rumanos y bueno, a no ser unidos con el dialecto original, ya no pueden sonar lo mismo. [Informante 15354, FIL, Rumanía].

En definitiva, podemos decir que los informantes filólogos tienen muy claras las diferencias dialectales en su idioma materno, con inclinación hacia el monocentrismo. Lo que sí nos resulta curioso es que la terminología empleada no dista demasiado de aquella que utilizan los informantes de SSBB y, en todo caso, no refleja conocimientos fonéticos o morfosintácticos concretos, es decir, a pesar de que se trata de estudiantes de filología, cuando describen la situación en su lengua materna, lo hacen más bien desde una perspectiva de hablante nativo no instruido en cuestiones lingüísticas. Creemos que esto demuestra que el conocimiento fonético y morfosintáctico en una lengua no necesariamente es transferible a otras (salvo excepciones).

5.2.3. COLECTIVO DE RETORNADOS

El último colectivo analizado es el de inmigrantes retornados. Antes de presentar los resultados, debemos tener en cuenta algunas cuestiones decisivas. Por un lado, no se trató de un colectivo establecido desde el inicio del proyecto, sino que se formó cuando entramos en contacto con este tipo de alumnado en las SSBB de Rumanía y Polonia. Como consecuencia, no aplicamos un guion de entrevista diferente de los colectivos anteriores, pero sí lo modificamos durante la recogida de datos, dependiendo de los temas más relevantes para los informantes (especialmente aquellos relacionados con el proceso de retorno a Rumanía, adaptación a la cultura, bilingüismo, etc.). Por otro lado, hay un número muy reducido de

entrevistados de este perfil: concretamente, cinco, todos ellos del Liceo Mihai Eminescu en Cluj, Rumanía.

Teniendo en cuenta las circunstancias que acabamos de comentar, presentaremos los resultados en forma de comentario y ejemplos de entrevistas, intentando ofrecer una imagen fiel a la que nos encontramos *in situ*.

Por último, queremos destacar que, curiosamente, no en todas las SSBB rumanas la situación es idéntica. En Cluj, la concentración de estudiantes de este perfil es mucho mayor que en Timisoara, donde prácticamente no encontramos a ningún alumno retornado. La situación es algo distinta en Bucarest, donde su presencia es muy reducida. Sin conocer el contexto de todas las SSBB del país y basándonos en la información proporcionada por el profesorado y los propios estudiantes, en determinadas regiones los índices de retorno son mayores, razón por la que en nuestro caso todos los entrevistados y prácticamente todos los encuestados retornados son de Cluj.

5.2.3.1. Contexto social

Proceso de retorno y motivación para escoger una SSBB

Para los entrevistados, el proceso de retorno a Rumanía es clave para expresar su identidad, y frecuentemente se convierte en tema central de la entrevista. Todos los informantes de este colectivo (tanto los entrevistados como los no entrevistados) nacieron en España (o se mudaron a muy temprana edad), y todos aquellos que hicieron la entrevista en profundidad consideran que su lengua materna es el español o que son bilingües. Como consecuencia, el rumano se convierte en su idioma de herencia y escogen un instituto bilingüe precisamente porque les permite adaptarse más lentamente al cambio de lengua instrumental, aunque este objetivo no siempre se consigue (196). Dicho de otro modo, la elección de la SSBB no está motivada por las mismas razones que en los colectivos anteriores, sino que realmente se trata de un grupo muy diferenciado, con otro tipo de necesidades y objetivos.

(196) Tengo 17 años, nací en Rumanía, me mudé cuando era muy pequeña, a la edad de un año, en España. Y viví en España aproximadamente 15 años, en una ciudad de la provincia de Alicante, en Benidorm. Y nos volvimos a mudar yo y mis padres aquí en Rumanía, cuando tenía 15 años. Justamente después del COVID. (...) La verdad es que yo quiero hacer

ciencias. Quiero estudiar medicina. Y ahora mismo estoy en un... un perfil de letras. No sabía, cuando llegué aquí a Rumanía, no sabía exactamente de qué trataban los perfiles y no entendía sobre qué tratan. Entonces vine a este instituto porque sabía que se hablaba en español, que se hacía español, y pensaba que muchas clases se iban a dar en español. Al ser bilingüe pensé que había clases que se dieran en español y me iba a ayudar a... estar más cómoda aquí y acostumbrarme más rápido. Pero pues no. [Informante 15041, Retornados, Rumanía].

En el ejemplo (197) vuelve a aparecer la falta de conocimiento del alumnado sobre el sistema rumano y el sentimiento de desarraigo.

(197) Nací en España, en un pueblo de Toledo, y viví en España hasta los 13 años. Entonces fue cuando decidieron mis padres que nos mudáramos a Rumanía. Bueno, en realidad fue una decisión un poco larga y duró un poco. La decisión en sí fue tomada antes de cumplir a los 13 años. Yo todavía no estaba muy... enterada de cómo iba esto del colegio y de la estructura de todo esto. Y me dijeron que no tenía que dar el examen, eso ya me... Y me decían, "tienes que elegir un instituto", lo que yo en España no tuve que hacer, porque en mi pueblo ya habían dos institutos y no era tan complicado. Digo, voy al instituto, al que fue mi hermana. Era solamente por ese motivo, no porque tuviese algo en especial. Aquí cada instituto aprende algo en sí y yo ya no sabía qué hacer. Me parece que aquí se eligen esas cosas demasiado pronto. No me parece que los niños en octavos son conscientes de lo que quieren hacer. Y me parece que es demasiado pronto. [Informante 15044, Retornados, Rumanía].

Por otro lado, algunos retornados sí han llegado a adaptarse exitosamente a Rumanía (198). En caso de la misma informante se repite, de nuevo, la idea de elección de la SSBB por motivos prácticos, incluso en este caso por influencia de su familia (199).

(198) Pues (...) he nacido en Sevilla, en España, mis padres son rumanos, y tengo una hermana mayor que vive ahí, ella se ha quedado allí, y nosotros tres nos hemos venido aquí a Rumania. Mi hermana está estudiando la facultad allí y yo estoy aquí, y no sé. Me gusta mucho España, pero me he acomodado súper bien con Rumanía, entonces ya no echo tanto, tanto de menos Sevilla. Pero sí que es verdad que algunas veces sí. Estuve 14 años, desde que me nació hasta los 14 años, y después nos venimos aquí. [Informante 15040, Retornados, Rumanía].

(199) Sí, era lo más fácil. Pero yo quería meterme en música porque me gusta mucho cantar y tocar el piano, pero mi madre no quiso. Dijo, “mira, métete aquí que es lo que sabes”. [Informante 15040, Retornados, Rumanía].

Además, en varias ocasiones se mencionó que la elección estaba motivada, entre otras cosas, por no querer entrar en un perfil científico, pero sin motivación real para estudiar las lenguas o el español en sí, puesto que es un idioma que ya dominaban (200).

(200) Sí, bueno, también hay otro colegio en el que se estudia español y también es bilingüe, creo, pero este era mejor. Sí, mis padres tenían contactos con el inspectorado y dijeron que, bueno, este sería mejor para mi nivel de español. Y después en noveno pues dije, no quiero hacer nada, o sea, con las matemáticas no me llevo bien, no voy a irme a otro instituto que sea mejor por esta parte con las asignaturas, así que me quedo aquí, estudio lo que estudie y ya está. [Informante 15042, Retornados, Rumanía].

Importancia del español y el rumano en la vida cotidiana del alumnado

El consumo de contenido audiovisual por parte de los informantes retornados no sigue una motivación integradora y de mejorar su nivel de idioma, como era el caso en colectivos anteriores. Al contrario, lo hacen porque es a lo que están acostumbrados y les resulta natural, incluso en algunos casos admiten que no les gusta ver películas o series en rumano (201). Además, los informantes admiten que prefieren el español de España, a no ser que solo haya opción latinoamericana, puesto que es a lo que están acostumbrados (202).

(201) En español siempre. Odio, odio mirarlo en rumano, de verdad, es que (...) es como súper raro porque en español lo dicen como mejor ¿sabes? Por ejemplo, los insultos, que sí, que está mal, en español son mucho mejor los insultos, son mucho más... más variedad, sí, y mejores, en plan, no son tan malos, ¿sabes? Aquí los insultos son, vamos, súper feos, súper feos. [Informante 15040, Retornados, Rumanía].

(202) Siempre intento buscarlas en español. En el español de España. A ver, si no hay otra opción, pero a veces no me gusta mucho, me irrita. Y a mis hermanos también. He oído que mucha gente no puede escuchar... No puede ver películas enteras o series en el español de Latinoamérica si uno no está acostumbrado. [Informante 15044, Retornados, Rumanía].

Eso, sin embargo, no es así en todos los casos, ya que un informante admite estar más acostumbrado precisamente a la versión latinoamericana (203).

(203) Es indiferente, aunque desde pequeño sé que en la televisión ponían películas con la voz de Latinoamérica. Y como que ahora me gusta más la de Latinoamérica porque me recuerda a mi infancia. [Informante 14989, Retornados, Rumanía].

En cuanto a la música, ocurre algo muy parecido al caso de las películas. Una informante, además, ofrece una lista de cantantes y grupos favoritos que no distan mucho de aquellos que mencionan los otros dos colectivos (204).

(204) Los cantantes igualmente también, sobre todo en español. La verdad es que yo seguía a Bizarrap desde hace muchísimo tiempo, desde antes de la sesión esta con Shakira, desde los principios le seguía. Me gusta también Duki y sobre todo cantantes argentinos son mis favoritos. Sigo la FMS Argentina, esa sí que me gusta un montón, y de cantantes españoles Rosalía es de las mejores. [Informante 15041, Retornados, Rumanía].

En caso de RR. SS., se repiten los mismos patrones que antes: las prefieren en inglés o en español, ya que es a lo que están acostumbrados (205).

(205) Me gusta mucho mirar... *youtubers* españoles, porque no sé, tiene más variedad y me resulta más fácil ya que bueno, al estar viviendo tanto tiempo en España, ya como que me familiaricé con ellos y aún a día de hoy los sigo siguiendo a los mismos. [Informante 15041, Retornados, Rumanía].

5.2.3.2. Percepción y valoración de las variedades geográficas del español

De nuevo, la percepción de las variedades del español y, sobre todo, la suya propia es muy distinta en este colectivo. En primer lugar, todos consideran que su variedad propia es la vernácula de su lugar de nacimiento o región de residencia. Esto se ve apoyado por el hecho de que todos ellos nombraron las imágenes proyectadas en su versión peninsular. Por otro lado, admiten que sí se les ha enseñado en algún momento temario específico sobre la variación dialectal, pero que no se le presta demasiada atención.

Conocimientos geográficos y dialectales

Teniendo en cuenta el número muy reducido de informantes en este grupo, nos limitamos a comentar la información recogida mediante los mapas, recogiendo siempre frecuencias absolutas de aparición.

En primer lugar, debemos apuntar que todos los informantes marcaron y nombraron España, lo cual era esperable, ya que se trata del país de su nacimiento o donde han pasado la mayor parte de su vida. Se mencionan también las Islas Canarias (3), aunque en una ocasión se marcan como “Gran Canarias”, las Islas Baleares (2), Marruecos (1), África (1), Asia (1) y zonas cercanas a Italia (1).

En cuanto a América Latina, los países más mencionados fueron México (4), Argentina (4), Chile (4), Cuba (4), Perú (3), Ecuador (3), Bolivia (3), Colombia (3) y EE. UU. (3). Los restantes países señalados cuentan con un caso de aparición: Costa Rica, República Dominicana, Paraguay, Uruguay, Venezuela, Guatemala. Por último, en una ocasión se indicó la zona de Caribe, y en dos casos la zona desde México hasta el sur de Argentina, nombrándose una vez como Latinoamérica y otra como América del sur.

En resumen, los conocimientos mostrados por los informantes retornados no reflejan diferencias muy marcadas con respecto al colectivo de SSBB, pero sí podemos decir que se alejan de aquellos del colectivo de filólogos, por ser más genéricos y por no incluir de manera exacta en ninguna ocasión varias regiones como Guinea Ecuatorial, Puerto Rico, o algunos países centroamericanos, como El Salvador, Nicaragua, Honduras o Panamá.

Con respecto a las diferencias que los informantes notan entre el español de las distintas zonas geográficas, lo primero que debemos anotar es que las descripciones que aportan son muy genéricas. Aun así, en algunas ocasiones se mencionan fenómenos concretos, por ejemplo, el yeísmo rehilado y el voseo en Argentina, la omisión de la *-s/* implosiva en Andalucía, el seseo y el ustedeo en América Latina, la neutralización de líquidas en Andalucía y las diferencias léxicas entre los países. En algunas ocasiones se mencionan las lenguas cooficiales de España, aunque parece ser que los informantes no establecen diferencias muy marcadas entre lo que sería una lengua distinta del español, un dialecto histórico y una variedad dialectal. En todo caso, los fenómenos que se mencionan se comparan prácticamente en su totalidad con España, es decir, se establece dicotomía entre España y América Latina.

En definitiva, podemos decir que el conocimiento que muestran los entrevistados retornados es más parecido al del colectivo de SSBB o incluso más vago aun, sin emplear términos lingüísticos en ningún momento y apoyándose mucho más en su capacidad de imitar las realizaciones dialectales de otras variedades.

A continuación, aportamos dos ejemplos de las entrevistas (206) y (207).

- (206) De palabras, sobre todo. Y de acento. Yo creo que, no puedo decir así que un acento es más diferente que otro porque todos son muy diferentes. Aunque sí que es cierto que algunos sí que se parecen y engañan. En Canarias sí es que es bastante diferente, o sea, parece que sea un acento latinoamericano, pero en verdad es de Canarias. En España me parece que es como el que es más firme, así, suena más fuerte, es como más áspero. Y aquí me parece que es como más dulce, no sé, creo que los acentos latinoamericanos como al final de las palabras como las alargan, dicen... Las cosas un poco diferentes me parecen que son más dulces. [Informante 15041, Retornados, Rumanía].
- (207) Hay diferencias de país a país, o sea, incluso en América Latina ya hay diferencias entre uno y otro. Sí, incluso en España hay, ya en España hay de zona a zona diferentes tipos de español, además de las lenguas cooficiales. El gallego, el euskera y el catalán. Y está el andaluz, que es como que un dialecto del español. Es el más conocido dialecto, como que derivado del español. Es como está entre medias del español y el español de Latinoamérica, desde mi punto de vista. Y sé que tiene algunas palabras un poco diferentes, pero si vas a un español de otra zona de España, a Andalucía, lo entiendes. Como sé que, por ejemplo, no dicen *mi alma*, dicen *mi arma*. O comen las “s” finales de las palabras. Y algunas, no sé, si todas las zonas de Latinoamérica también hacen eso, más o menos, comen las “s” finales de las palabras o simplemente acortan las palabras. Hay algunas zonas en las que hablan mucho más rápido, en Cuba creo que hablan más lento. Y tienen también vocabulario un poco distinto. No solo comparando con España, sino entre ellas también. Hay unas palabras que son en México, hay unas que son en Argentina. Argentina y México son las principales. No sé, *pendejo*, *boludo*, lo que en España no se usa. O hay algunos términos que si se lo dicen en español a lo mejor ellos te entienden, pero nosotros como españoles a ellos no los vamos a entender, si no lo sabemos desde antes. Le pueden decir al coche, por ejemplo, le dicen *carro*. O al autobús le decían *colectivo*. O, no sé, hablan con *usted*, que en España se habla con *tú*. (...) En España, con todo el mundo es *tú*. (...) Creo que en Argentina la “ll” se pronunciaba como la “sh”.

Valoración directa del español

El español más bonito y más feo

El componente afectivo en el colectivo de retornados muestra un claro patrón: se prefieren las variedades peninsulares (208), (209), (210) y latinoamericanas cuando hay algún tipo de conexión personal con estas, como lo es, por ejemplo, en caso de haber visto la serie *Violetta*, o simplemente por resultar interesantes y divertidas (211). En el ejemplo (212) se puede ver, además, la consideración del español madrileño como el más apropiado.

(208) El castellano. [Informante 15042, Retornados, Rumanía].

(209) Voy a decir que el de Andalucía porque está muy cercano. [Informante 15044, Retornados, Rumanía].

(210) En Castellón y en todo. Es que hay una diferencia. Hay españoles que dicen que ellos hablan el español y hay otros que dicen que hablan el castellano. Y bueno, yo digo que hablo el castellano porque vivía en Castellón y ahí se hablaba el castellano. El argentino también me gusta. Y después el valenciano porque tiene como similitudes entre el rumano y el valenciano y el catalán. [Informante 14989, Retornados, Rumanía].

(211) Me gusta mucho el argentino, como se ve, es muy gracioso y es muy interesante. Y el colombiano también me parece muy guay. [Informante 15041, Retornados, Rumanía].

(212) A mí me gusta mucho cómo hablan los de Madrid. Me gusta mucho porque hablan muy bien. Hablan como tienen que hablar, la verdad. (...) Y así más diferente me gusta el argentino. Porque he crecido con él, con *Violetta* y sinceramente me gusta mucho. [Informante 15040, Retornados, Rumanía].

Cuando, al contrario, se destaca el español más feo, se suele mencionar la modalidad andaluza por su carácter innovador (213), y las variedades latinoamericanas (214) - (217).

(213) El Andaluz. Porque siento que no pronuncian todas las letras de las palabras. [Informante 15041, Retornados, Rumanía].

(214) El euskera. Porque no lo entiendo. Y ya otro que no me guste, que no me guste, a lo mejor de Latinoamérica, pero ya no sé qué país era. Sé que hablaban muy raro y como que de una palabra la cortaban como querían y ya está. [Informante 14989, Retornados, Rumanía].

(215) Los de México, Perú, Cuba y esos. No me gustan por cómo suenan, pero luego están los de Buenos Aires, los de Argentina. Esos también son diferentes a los de Perú y eso. Y esos sí

que suenan mejor. Pero solo porque he visto *Violetta*. [Informante 15042, Retornados, Rumanía].

(216) No sé, pero a lo mejor en alguno de Latinoamérica, como no sé, creo que en Cuba o porque, sabes, cómo hablan los de Perú y los entiendo, los de Costa Rica también a lo mejor en Cuba hablan un poco diferente tienen palabras y vocabularios un poco... [Informante 15044, Retornados, Rumanía].

(217) Los de Cuba, los de Cuba me parecen en plan, súper raros hablan como, yo qué sé, hablan súper raros la verdad, no me gusta. [Informante 15040, Retornados, Rumanía].

El español más correcto y más incorrecto

Salvo en un caso, en el que se considera que no existe un español más correcto o incorrecto (218), se escoge siempre la variedad castellana. Uno de los informantes añade que su opinión se basa en razones de origen, considerando el español de España como el más puro y como la base de todas las demás modalidades (219).

(218) Cada uno ha estudiado lo que ha estudiado. No le puedes decir a un valenciano que solo ha estudiado valenciano que no está nada bien lo que hace y que estudie el castellano. [Informante 14989, Retornados, Rumanía].

(219) Puede sonar un poco racista, así que... En mi opinión, creo que el español de España, al ser como el puro del que derivó el resto de españoles, creo que ese sería el correcto, porque creo que del español de España se basa la RAE, que se aplica también a los idiomas latinoamericanos. Entonces creo que el de España sería... Creo que de Madrid. [Informante 15041, Retornados, Rumanía].

Como las más incorrectas se destacan las modalidades de zonas bilingües españolas, las variedades latinoamericanas (220) o, en un caso, el español de Córdoba, España (221).

(220) A lo mejor en las zonas en las que se usa mucho una de las lenguas cooficiales, como por ejemplo en Cataluña, que hay gente que sé que incluso no sabe hablar español. O prohíbe, o sea, no quieren ni aprenderlo, no es como que el catalán y ya está. O en País Vasco, con la euskera. En Galicia como que he oído que es más permisivo y la gente sabe también, sabe muy bien en comparación con los otros el español. Como gente especializada, yo pienso que sin importar el país, debes saber el español correctamente. Pero lo que he visto, por ejemplo, en redes sociales o así, gente de Latinoamérica que solo por escrito ya escribe mal en español y no sé si es porque son gente que simplemente escriben correctamente o es

porque así lo hacen todos. No sabía si generalizar o no. [Informante 15044, Retornados, Rumanía].

- (221) No sé seguramente, pero Córdoba, no sé si creo que en plan, creo que tenían como unas faltas ortográficas, creo, pero no estoy segura si en Córdoba o en otro sitio, pero sí que hay sitios, y sé que en España donde tienen faltas ortográficas súper raras, que para ellos son normales. Pero no sé dónde. [Informante 15040, Retornados, Rumanía].

El español más fácil y más difícil de entender

Cuando se les plantea a los informantes la pregunta acerca de cuál es el español más fácil, no siempre saben ofrecer una respuesta concreta, puesto que consideran que entienden bien prácticamente todas las variedades, aunque en ocasiones sí se destacan algunas (222) y (223).

- (222) Mi idioma, en plan mi acento, el de Sevilla, me parece súper fácil, porque mucha gente no lo entiende, porque como que le quitan las “s”, pero a mí me parece súper fácil. [Informante 15040, Retornados, Rumanía].

- (223) De Latinoamérica podría decir que Argentina y México, teniendo en cuenta que son los más vistos en redes sociales y la gente está muy acostumbrada con ellos. En España creo que entendería a todo el mundo con el español, no hablando con las otras, los otros idiomas porque yo no los he aprendido. [Informante 15044, Retornados, Rumanía].

Si se destaca alguna modalidad como difícil de entender, es la latinoamericana en dos ocasiones (224) y (225), la andaluza (226) o el euskera (227).

- (224) El de República Dominicana. Hablan muy rápido y las palabras a veces como que se mezclan y así. Y el colombiano también me resulta difícil porque tiene las palabras propias muy diferentes. Que en Latinoamérica casi todas las palabras rollo así propias se entienden entre ellos, la mayoría, pero nosotros de España no las entendemos. [Informante 15041, Retornados, Rumanía].

- (225) A lo mejor de Latinoamérica. Algunos en los que si se ponen a hablar, incluso hablan más rápido que los españoles, con su propio dialecto. Y parece, si dices que estamos hablando el mismo idioma, yo no te entiendo. [Informante 15044, Retornados, Rumanía].

- (226) Diría el andaluz. Porque también hablan rápido, también son las palabras muy... Y ya... Si no lo... Si no lo pillas desde el principio ya no vas a entender. [Informante 15042, Retornados, Rumanía].

- (227) Sí, el euskera ya... El resto lo entiendo todo. [Informante 14989, Retornados, Rumanía].

Percepción de la variación dialectal en rumano

Por último, podemos concluir que los informantes retornados también diferencian las modalidades geolectales en rumano, siendo sus respuestas idénticas a las de sus compañeros que tienen el rumano como idioma materno y que han nacido y vivido en Rumanía la mayor parte de su vida.

5. DISCUSIÓN

6. DISCUSIÓN

En los capítulos anteriores hemos descrito no solo la situación y el contexto en las SSBB y de los alumnos en particular, sino también hemos llevado a cabo el análisis cuantitativo de encuestas de PRECAVES XXI y análisis cualitativo de entrevistas en profundidad. A estos datos debemos sumarles el análisis de manuales de Criado Torres y Svetozarovová (2024). Como ocurre en estudios de triangulación concurrente, en el producto final contamos con una gran cantidad de datos de distinta índole que debemos triangular, más aún teniendo en cuenta que contamos con tres colectivos diferenciados. Por otro lado, nos interesa saber si nuestros resultados convergen o divergen con aquellos obtenidos en estudios análogos, tanto con hablantes nativos como extranjeros. Por ello, desarrollaremos estas cuestiones en el presente capítulo de *Discusión*.

6.1. TRIANGULACIÓN DE DATOS

Como ya hemos comentado, no solo contamos con varias vías de recogida de datos, sino también con tres colectivos diferentes. Para facilitar la triangulación, dividimos este epígrafe en diferentes secciones que traten aspectos parecidos que se han tenido en cuenta en el análisis.

6.1.1. CONTEXTO EDUCATIVO Y VARIACIÓN DIATÓPICA EN ELE

En la primera fase del proyecto analizamos todos los documentos relacionados con el funcionamiento de las SSBB, con el objetivo de establecer si estas presentan diferencias en su diseño curricular y carga lectiva en español. Teniendo en cuenta los documentos analizados, las vivencias de los propios alumnos (actuales y egresados), y a pesar de que todas las SSBB pertenecen al mismo programa de la AEE del MEFPD, podemos afirmar que cada país presenta diferencias y peculiaridades, que van desde lo legal y curricular, hasta las diferencias en el transcurso de un día escolar.

Por un lado, la oferta cultural suele ser parecida. Por ejemplo, en todo los centros está en funcionamiento el programa del teatro escolar en español. Del mismo modo, en prácticamente todos los centros, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar algún viaje a España, ya sea dentro del proyecto Erasmus, por medio de otros programas e intercambios, o gracias a la organización de viajes educativos al final de los estudios, de los que generalmente se hace cargo el propio centro (aunque, por norma general, no suelen contar con fondos para financiarlos). Además, es muy común que los centros oferten otras actividades culturales, o que garanticen que sus estudiantes puedan participar en algunos de los concursos que pueda convocar la agregaduría correspondiente o el MEFPD (para más información, véase MEFPD, 2024b: 38 y las guías específicas para todos los países). En este sentido, los estudiantes tienen unas vivencias muy parecidas, y si estas difieren, es por cuestiones individuales y las posibilidades de cada centro.

En lo que sí hemos detectado grandes diferencias es en el diseño curricular. Basándonos en cMEFPD (2024b), es evidente que la carga lectiva en español varía notablemente. Aquellos países o centros que cuentan con el curso 0 suelen tener una carga lectiva en ELE más elevada que otros centros (el curso 0 se imparte en Eslovaquia, en Hungría, y en algunas secciones de Polonia; no se imparte en Rumanía; en República Checa se divide entre los dos primeros cursos

que cuentan con mayor carga lectiva de ELE; y en Bulgaria puede ser variable entre los centros).

Por otro lado, en Eslovaquia, República Checa y Polonia, la relación de asignaturas que se imparten en español es, a grandes rasgos, fija, mientras que en Hungría, Rumanía y Bulgaria pueden sufrir modificaciones, ya que los centros tienen la libertad de escoger.

De igual modo, la asignatura de Lengua y Literatura española no se imparte en todos los países, sino únicamente en Eslovaquia, República Checa y Polonia, mientras que en otros países, estos contenidos se insertan dentro de otras asignaturas.

En consecuencia, el alumnado no tiene la misma oferta curricular y tampoco existe la misma exigencia con respecto al nivel de idioma, una vez finalizados los estudios. Según la comunicación personal, los estudiantes de Eslovaquia, Hungría y República Checa deberían finalizar con el nivel C1, mientras que los de Bulgaria, Polonia y Rumanía con B2 (es decir, el nivel tampoco depende del diseño curricular). Ahora bien, el dominio referido del propio alumnado suele ser desigual: mientras que algunos estudiantes alcanzan los niveles esperados, otros no lo consiguen.

Otra de las diferencias que hemos detectado es la del número de docentes nativos por centro, que varía mucho entre un país y otro. En el caso de Rumanía y Bulgaria, lo común es que haya un docente nativo del programa de SSBB. En Hungría, este número es variable. Por ejemplo, el Instituto Károlyi Mihály de Budapest cuenta con seis profesores del programa, mientras que el instituto Tömörkény István en Szeged con solo uno. En caso de Polonia, el número oscila entre uno y tres, aunque lo más común es que estén presentes dos docentes del programa. En República Checa, el promedio de docentes nativos por centro es tres y, por último, en Eslovaquia llega incluso a cuatro¹⁹. Ahora bien, hay que tener en cuenta que cada centro puede contratar otros docentes nativos de cualquier nacionalidad al margen de este programa.

¹⁹ La información que acabamos de comentar puede variar de un curso para otro, y se encuentra disponible en la herramienta de consulta que pone a disposición el MEFPD en el siguiente enlace: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1fc7Zl8ynKuzBrfZJePKbwHKjvbAauFG_&ll=50.04350870000025%2C14.452831199999998&z=8.

Otras de las diferencias que detectamos fue el empleo de manuales de ELE. En la inmensa mayoría de los casos, los propios estudiantes refieren que, aunque cuentan con ellos y los utilizan, los docentes suelen apoyarse mucho más en material fotocopiado, preparado para la clase. Después de la comunicación personal con los propios docentes, algunos de ellos indican que los manuales disponibles no cubren en su totalidad las necesidades que tiene el alumnado de las SSBB, ya que se trata de estudiantes muy peculiares, son otro tipo de necesidades, o cuyo ritmo es simplemente mucho más rápido que el de los libros de alumno recomendados.

Con respecto a la política lingüística específica, en ninguno de los currículos hemos podido comprobar si se siguen o no las pautas del PCIC, aunque podemos decir que los centros suelen colaborar con el Instituto Cervantes, al menos en lo referente a los exámenes: en varios países, los alumnos tienen la oportunidad de examinarse de DELE incluso en el mismo instituto; es decir, sabemos que el IC tiene cierta influencia sobre los centros. Ahora bien, por norma general, los docentes y coordinadores suelen referir el MCER como documento base.

Entre los manuales mencionados por el alumnado o profesorado encontramos algunos de amplio uso en Europa. Por ejemplo, los informantes refieren el empleo de *Gente*, *Gente Joven*, *Español en Marcha*, *Prisma*, *Avance*, *Nuevo Ven*, *Abanico*, *Uso*, *Aula Internacional*, *Sueña*, etc. Además, se mencionan manuales específicos del país como *Escalera*, *Mañana*, *Descubre*, etc. (los países que suelen contar con manuales propios son Polonia y Bulgaria).

Es indudable el amplio uso de materiales de publicación española. Creemos, por ello, aplicables a la situación de las SSBB los resultados a las que llegan Criado Torres y Svetozarovová (2024). En su análisis, las autoras descubren una abrumadora presencia de la modalidad castellana en las grabaciones de los manuales analizados (entre ellos se encuentran muchos de los que mencionamos en el párrafo anterior), y una presencia muy reducida de las modalidades canaria, andaluza o chilena. Teniendo en cuenta los resultados de este trabajo, los datos ofrecidos en Méndez Santos y Galindo Merino (2017) y lo referido por los propios alumnos, podemos afirmar que la variedad castellana es indudablemente la preferente en clase, constituye el modelo dialectal, e incluso, en caso de estudiantes filólogos, en algunas ocasiones es la que se espera que ellos mismos adopten.

Para resumir, podemos decir que el alumnado de SSBB y los egresados de estos centros tienen un amplio conocimiento cultural relacionado con España (y en ocasiones también América

Latina) y que utilizan el español no solamente en las actividades puramente académicas. Además, sabemos que entran en contacto con profesores de procedencia española, generalmente peninsular, pero en ocasiones también canaria o de Ceuta. En definitiva, se trata de alumnado cuyo perfil difiere bastante del que suelen tener los aprendientes en academias privadas, ya que sus vivencias diarias relacionadas con el español son completamente diferentes.

6.1.2. CONTEXTO PERSONAL DE LOS INFORMANTES

En cuanto al contexto personal del alumnado, este no parece diferir marcadamente entre los países. Es indudable que los tres colectivos presentan grandes diferencias, pero cuando se trata de países entre sí, estas no se evidencian.

En la inmensa mayoría se trata de estudiantes motivados para aprender el español, aunque no necesariamente por el entusiasmo hacia el idioma como tal, sino más bien porque se trata de una lengua poco estudiada en su país de origen y que consideran que les puede abrir puertas hacia nuevas oportunidades personales o laborales. Es decir, la mayor motivación por estudiar el español es la de aprender un idioma nuevo, menos canónico. Esto cambia en caso del colectivo de filólogos, quienes generalmente desarrollan un gusto más profundo por el idioma a lo largo de sus estudios en SSBB. El colectivo de retornados constituye aquí una excepción, ya que eligen las SSBB por ser los únicos centros que les ofrecen esta carga lectiva en español.

El consumo de música, películas, series o contenidos en RR. SS. en español es también una constante entre el alumnado y no difiere ni entre países ni entre colectivos (salvo pequeñas desviaciones). En general, se trata de un alumnado que disfruta del contenido en español, lo utiliza no solo para aprender, sino también para entretenerse, y lo hace casi a diario. Ahora bien, lo que se suele consumir es de reciente producción y en muchas ocasiones correspondiente a lo que consumirían los jóvenes de la misma edad en España, de modo que no parecen tener una gran importancia las películas de los clásicos (como Almodóvar o Amenábar) o el flamenco.

Por otro lado, los informantes también refieren tener bastante contacto con hablantes nativos fuera de las clases, generalmente fruto de intercambios y viajes organizados por el propio

centro. En caso de universitarios, estos contactos suelen ser de procedencia más variada pero, de nuevo, suelen darse por programas como Erasmus y parecidos. Por supuesto, en el colectivo de retornados, el panorama es muy diferente, ya que se trata de alumnado que ha pasado la mayor parte de su vida en España.

Por último, debemos mencionar también que un porcentaje muy alto de los informantes ha realizado algún viaje a España, ya sea como viaje educativo, intercambio o simplemente como vacaciones. Las estancias en países latinoamericanos son, sin lugar a dudas, mucho más escasas, dada la distancia geográfica.

En definitiva, los estudiantes de SSBB y filólogos tienen un contacto prácticamente diario con el español, y aunque no siempre sean conscientes de ello, en el contenido que consumen aparece una gran cantidad de variedades dialectales del idioma.

6.1.3. CONOCIMIENTOS GEOGRÁFICOS Y DIALECTALES

Una de las áreas que estudiamos en este trabajo es el conocimiento geográfico y dialectal que tienen los estudiantes en cuanto al español. Sabemos que en los currículos de Lengua y Literatura de Eslovaquia, Polonia y República Checa (Fernández Sánchez, 2007; Ministerio de España, 2011; Peláez Navarrete y Pérez Amores, 2016) se especifica que el alumnado debería tener conocimiento acerca de las modalidades geolectales del idioma. Ahora bien, los propios estudiantes frecuentemente refieren en las entrevistas semidirigidas que no se trata de un tema que se estudie en profundidad, sino solamente como datos puntuales. Hay destacar que esto no es igual en todos los centros: algunos de ellos sí desarrollan un tema específico que se imparte íntegramente. La formación de los filólogos es significativamente mayor, sobre todo cuando se trata de la carrera de Filología Hispánica en sí, en la que generalmente sí se imparte alguna asignatura dedicada a la variación. Si no es así, muchos de los contenidos se incluyen en asignaturas de fonética, léxico o morfosintaxis.

Estas diferencias entre colectivos se traducen también en el conocimiento geográfico del español. A grandes rasgos, podemos decir que este no parece insuficiente, pero sí es cierto que los filólogos optan con más frecuencia por destacar países específicos que, además, generalmente saben nombrar y ubicar correctamente. El alumnado de SSBB opta en más ocasiones por destacar solamente las zonas generales. Por último, es el colectivo de

retornados el que menores conocimientos muestra y que con mayor frecuencia recurre a zonas genéricas.

Con respecto a estas, en la Figura 79 recogemos las zonas que destacaron los estudiantes en conjunto (es decir, sin especificar los colectivos), que nos sirve para establecer la imagen mental que tienen de los países correspondientes a América Latina. Entre paréntesis se recogen las frecuencias absolutas de informantes que indicaron y nombraron la zona en cuestión.

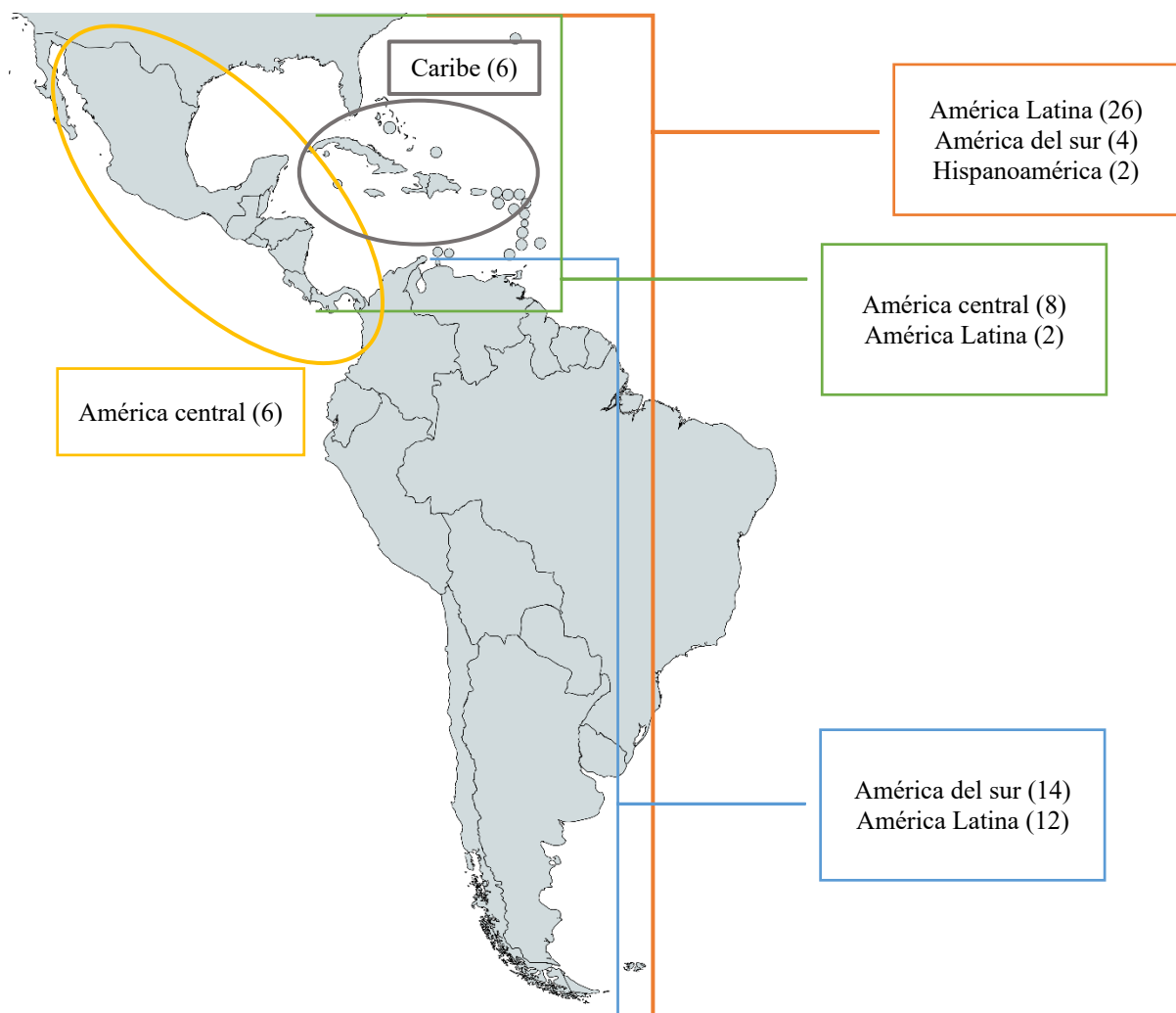


Figura 79. Zonas geográficas destacadas por los informantes en América Latina.

Como vemos, la denominación de las zonas presenta gran variación. No existe entre los informantes una denominación única para ninguna de ellas, quizás a excepción del Caribe. Algunos de los informantes consideran que América del sur es todo el territorio englobado desde México hasta el sur, mientras que otros consideran que esta empieza en el estrecho de

Panamá. La zona central tampoco es idéntica en todas las respuestas. Hay quienes consideran que pertenecen a ella México, los países centroamericanos y las Antillas, otros no incluyen las Antillas, y otros excluyen también México. A esto le debemos sumar, además, respuestas en las que se considera que México constituye América del norte. En resumen, el imaginario es muy desigual. De hecho, tampoco existe unidad entre países de SSBB o centros concretos, aunque lo que sí podemos decir es que entre los universitarios, el conocimiento se iguala más.

Estos datos fueron también los que nos llevaron a no basarnos en las respuestas en los mapas para la codificación del reconocimiento de variedades en PRECAVES XXI, dada la disparidad de denominaciones.

En cuanto al conocimiento dialectal como tal, este se pudo comprobar de tres maneras y con tres niveles de abstracción. El primero de ellos, el más genérico, es el de la entrevista cualitativa, en la que les pedíamos a los informantes que destacaran las diferencias entre el español de las zonas señaladas. En este caso, el alumnado no cuenta con ningún soporte más allá del mapa y su propio conocimiento dialectal. El nivel medio es el que se corresponde con rasgos que más y menos les hayan gustado a los participantes en las grabaciones de PRECAVES XXI. Consideramos este conocimiento de abstracción media, ya que los informantes cuentan con una grabación en la que basarse, pero no se les pide ser demasiado concretos, ni se evalúa hasta qué punto han acertado o no. Por último, el nivel más específico lo representan las respuestas a la pregunta de dónde es el hablante de la grabación en PRECAVES XXI, donde sí se evalúa si el informante ha acertado o no.

En resumen, podemos decir que hemos obtenido datos muy interesantes. Por un lado, no cabe duda de que los que mejores conocimientos referidos tienen y más emplean la terminología específica son los filólogos. El alumnado de SSBB tiene un nivel de conocimiento medio, frecuentemente genérico y basado en ejemplos, pero, en todo caso, bastante amplio, teniendo en cuenta que su nivel de español es, generalmente, el intermedio, y no lo estudian de manera metalingüística. Esto demuestra que, sin lugar a dudas, sí han desarrollado herramientas para identificar los fenómenos dialectales, especialmente los fonéticos y léxicos, y son conscientes, a grandes rasgos, a qué zona pertenecen. Ahora bien, en la identificación de la variedad a partir del audio, los porcentajes de acierto son relativamente bajos, aunque suben un poco más en caso de filólogos.

Curiosamente, en el colectivo de retornados ocurre justo lo contrario. No son capaces de destacar los rasgos concretos y si lo hacen, es mediante ejemplos o imitación, pero sí presentan niveles más altos que los otros dos colectivos en la identificación de las variedades a partir de muestras auditivas. Esto quiere decir que su conciencia lingüística y su conocimiento dialectal como tal son muy diferentes a los colectivos anteriores, acercándose mucho más a un hablante nativo sin instrucción, más que a un estudiante de ELE o un filólogo.

En todo caso, las diferencias más llamativas para los tres colectivos son entre el español de España y el de América, y entre el español conservador e innovador.

Por último, y teniendo en cuenta la gran cantidad de errores que presentan los estudiantes a la hora de identificar las variedades, es muy interesante el análisis de errores y de las respuestas, ya que nos permite descubrir los modelos focales de los estudiantes, los prototipos que manejan y la categorización que hacen de las diferentes modalidades.

En primer lugar, debemos admitir que es difícil establecer si los estudiantes extranjeros son monofocales o multifocales en términos de Moreno Fernández (2017), ya que en realidad no conocen a fondo ninguna de las variedades. Más bien, perciben el “aire de familia” de las grandes zonas hispanohablantes, lo que se puede ver, por ejemplo, en la frecuente confusión entre el español mexicano y andino. Por otro lado, algunas modalidades que podrían parecer fácilmente reconocibles, en realidad funcionan como comodín, al menos en el colectivo de SSBB: es el caso de la castellana y la andaluza, que se etiquetan con frecuencia, ya que son las zonas con las que más familiarizados están los alumnos, pero no necesariamente porque se perciban algunos rasgos correspondientes en los audios. Esto se ve mitigado en el colectivo de filólogos y desaparece por completo en el de retornados, de modo que se muestra, una vez más, la diferencia en la conciencia lingüística entre los tres grupos (por ejemplo, los filólogos no etiquetan como castellanas las grabaciones que no saben ubicar y saben que no presentan rasgos dialectales septentrionales).

Por otro lado, tenemos la modalidad austral, la más fácil de acertar y que menores porcentajes de error presenta en los tres colectivos, lo que se debe indudablemente al yeísmo rehilado que es, además, uno de los rasgos más destacados por el alumnado. Podemos afirmar con certeza que en este caso se está aplicando la teoría de rasgo que describe Moreno Fernández (2001).

Por último, rescatamos también el caso del español mexicano y caribeño. El primero se conoce frecuentemente por series y películas con doblaje latinoamericano, de modo que creemos que aquí podemos aplicar la teoría de prototipo: se trata de una modalidad latinoamericana conservadora que, en ocasiones, se confunde con la andina (de las mismas características), pero es esta primera la que resulta más representativa, probablemente por un mayor peso demográfico, mayor producción cinematográfica, y mayor difusión internacional de la cultura mexicana. En el español caribeño, el panorama cambia: si lo mencionan los informantes, lo hacen sobre todo en las entrevistas cualitativas y siempre en relación a sus conocidos o a algunos cantantes famosos de dicha zona, de modo que aquí creemos que la teoría que mejor se aplica sería la de ejemplar (también citada por Moreno Fernández, 2001).

En definitiva, podemos decir que los informantes presentan, sin lugar a dudas, conocimientos dialectales y desarrollo de una conciencia dialectal bastante complejos, que merecen ser estudiados, y que van mucho más allá de los bajos porcentajes de acierto exacto que muestra la encuesta PRECAVES XXI. Además, es indudable que identifican algunas de las propiedades indécicas del habla relacionadas con la variación y que recurren a distintos mecanismos a la hora de categorizar el *input* dialectal que se les presenta, y/o describir el conocimiento que tienen.

6.1.4. FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y AUTOPERCEPCIÓN DIALECTAL

En este apartado nos centraremos en el desarrollo de la conciencia lingüística de los informantes a través de la autopercepción de la variedad propia. Este fenómeno se ha estudiado en este proyecto de tres maneras: por un lado, en la encuesta PRECAVES XXI de forma cuantitativa, por el otro, en las entrevistas cualitativas y, por último, mediante el uso léxico dialectal en las imágenes proyectadas.

Es indudable que los informantes están en pleno proceso de desarrollar su identidad dialectal en español desde el primer momento, y que este solo se intensifica cuando deciden continuar estudiando español en la universidad. Ahora bien, en la mayoría de las veces se muestra también bastante inseguridad lingüística a la hora de responder: casi todos los informantes (con la lógica excepción de los retornados) son conscientes de que su propia expresión no es comparable a la de los nativos, que presentan una fuerte transferencia lingüística de su idioma materno, y que su dominio es limitado, pero también hay una indudable inclinación hacia

marcar el español septentrional como el más cercano al suyo propio. Los resultados del proyecto PRECAVES XXI solo corroboran estos resultados, al igual que las respuestas a las imágenes proyectadas, que en su inmensa mayoría se nombran en el español peninsular.

En muchos casos los informantes explican que la respuesta está motivada en que es precisamente esta la modalidad que emplean en clase, que estudian, que ven en los manuales o que utilizan sus profesores. Aparecen incluso alusiones a que el español que aprenden en clases no se corresponde con ninguno que empleen los hablantes nativos, sino que se trata de un modelo muy estandarizado y neutralizado, lo que refleja la diferencia que establece Fernández Martín (2014) entre la lengua artificial y natural. Es decir, parece ser que los propios estudiantes tienen conciencia de estas discrepancias.

Ahora bien, debemos indicar que en este caso sí hay diferencias muy marcadas entre los colectivos. Los informantes retornados parecen tener una conciencia propia de los hablantes nativos, es decir, no dudan en responder que su modalidad es la castellana si este fue su lugar de residencia, o la andaluza, en caso de haber residido en Andalucía. Por otro lado, los alumnos de SSBB, aunque generalmente consideran que se acercan más al modelo centro-norteño, mencionan en ocasiones otras modalidades que difícilmente podríamos imaginar que reflejan realmente su propia expresión geolectal. A excepción de algunos estudiantes que pasaron un tiempo considerable en regiones hispanohablantes, mucho consideran que tienen un “español mexicano”, cuando este no se refleja ni en el vocabulario que emplean, ni durante la entrevista cualitativa o en cualquier momento durante la comunicación con la investigadora. Creemos que esta autopercepción como hablantes mexicanos se debe a que es una modalidad seseante, al igual que lo son prácticamente todos los informantes que participaron en este estudio, ya que ninguno de los idiomas maternos de los países escogidos posee el sonido interdental (es decir, es realmente difícil de aprender a nivel articulatorio y, además, no es imprescindible incorporarlo a su expresión en español).

Los estudiantes filólogos, sin embargo, sí muestran una conciencia inequívoca de que su español se acerca más al septentrional peninsular. Las únicas excepciones son algunos de los informantes que cursan sus estudios de grado íntegramente en Andalucía (no hay ningún caso de Islas Canarias de esta índole). Es más, algunos de ellos expresan que es el que quieren adoptar o al que aspiran en el futuro. Creemos que este cambio de conciencia se puede dar

por dos razones: por un lado, conforme va aumentando el conocimiento lingüístico de los estudiantes, estos van aprendiendo los rasgos específicos de cada variedad y se van haciendo más conscientes también de los suyos propios. Por otro lado, creemos que otra diferencia importante es que en las SSBB no se presta demasiada atención a posibles rasgos dialectales del alumnado, sino más bien a garantizar que estos consigan el dominio de lengua esperado. En la universidad, sin embargo, las exigencias ya son más estrictas. De hecho, parece ser que los informantes se dividen en dos grupos: aquellos a los que se les presenta en clase un modelo más bien plurinormativo, y aquellos a los que se les presenta el español estándar castellano como el mejor modelo, e incluso, en algunas ocasiones, se les exige, o se les penaliza por no emplearlo, como vemos en el testimonio que recogemos a continuación (228).

(228) Yo recuerdo que nunca tenía ese acento de España. Es así, no lo voy a fingir, nada. Pero recuerdo que durante la universidad tenía clases de gramática descriptiva, pero también con algunos porque era la pandemia de este curso. Entonces teníamos, por ejemplo, que grabar la voz. Y yo tenía menos puntos porque no hablaba el español de España, y eso me parece injusto. [Informante 14979, Filólogos, Polonia].

En definitiva, podemos resumir, de nuevo, que el modelo del español imperante, tanto en SSBB como en la universidad, es el castellano (a excepción de aquellos que cursan carreras en universidad españolas fuera de esta región), lo que permea también en la autopercepción de los informantes y su aspiración en cuanto al dominio dialectal.

6.1.5. PRESTIGIO DE LAS VARIEDADES Y SU VALORACIÓN

El prestigio y la valoración de las distintas modalidades es el tema central de esta tesis doctoral, por lo que se estudia de diferentes maneras: mediante una primera pregunta abierta en el cuestionario PRECAVES XXI, mediante la valoración de rasgos cognitivos y afectivos de la pronunciación una vez escuchada la grabación que se evalúa (de nuevo, en PRECAVES XXI) y, por último, mediante preguntas directas en el análisis cualitativo.

Creemos que precisamente en las respuestas recogidas a través de estas tres herramientas podemos confirmar que la manera en la que se recogen los datos es un aspecto de vital importancia. A continuación explicamos por qué es así.

En la pregunta preliminar de la encuesta se les pedía a los informantes que indicaran dónde se habla el mejor español. Se trata de una pregunta poco específica, ya que “mejor” no necesariamente tiene que reflejar “más o menos correcto”, “más o menos agradable”, etc. Es decir, puede englobar aspectos cognitivos y afectivos o no hacerlo, dependiendo de la interpretación del informante. En esta primera pregunta, no cabe duda de que la modalidad septentrional es la más escogida, y eso en los tres colectivos. Además, las zonas con las que más frecuentemente se etiqueta son las que pertenecen a las dos Castillas (teniendo Madrid la mayor cantidad de respuestas), o las zonas bilingües catalanas. Eso es así en el colectivo de SSBB, mientras que en el de filólogos se ven más reducidas las regiones bilingües y se opta más por las “tradicionalmente” castellanas, como Salamanca, Valladolid, etc. El colectivo de retornados muestra cierta tendencia a destacar como el mejor español el propio de su lugar de antigua residencia. Por otro lado, tampoco debemos obviar el hecho de que los filólogos, y especialmente los estudiantes de Filología Hispánica en España, son los que mayores porcentajes de respuestas no jerarquizantes ofrecen, de modo que es evidente que el conocimiento formal en variación y desde una perspectiva plurinormativa modifica la conciencia de los estudiantes.

Ahora bien, cuando se les hacen a los estudiantes las preguntas de manera directa y se formulan de forma más específica, sus respuestas cambian. En cuanto al español más correcto e incorrecto por el que preguntamos en entrevistas cualitativas, los índices de no jerarquización son mucho más altos que en PRECAVES XXI (tanto en SSBB como en filólogos, aunque entre los segundos tienen mucha más frecuencia). Cuando sí se decide destacar alguna modalidad como correcta, lo es casi siempre la castellana, pero esta vez se ofrecen algunas explicaciones: por ejemplo, es la más entendible, la más pura, la más original... Por otro lado, esta herramienta permite múltiples respuestas. Por ejemplo, muchos informantes añadieron a su primera elección otras, secundarias, siendo la mayoritaria el español mexicano (por su claridad, y por ser considerado muy neutro). Es, por tanto, evidente que el carácter conservador es lo que los informantes perciben como lo más correcto y lo más normativo. Al contrario, el español considerado incorrecto fue frecuentemente el andaluz o el latinoamericano innovador, es decir, al contrario, la innovación lingüística no se relaciona con la corrección. De hecho, es justamente este carácter al que aluden los informantes en sus

explicaciones (ej.: “se comen las letras y no se les entiende”). En todo caso, hay que tener en cuenta que esta pregunta indaga acerca del componente cognitivo.

Ahora bien, el componente afectivo no es, ni mucho menos, prescindible. De hecho, las respuestas a la pregunta acerca de dónde se habla el español más bonito o más feo son mucho más variadas, y aunque prima la modalidad septentrional como la más agradable, empiezan a aparecer muchas otras, incluso innovadoras. De hecho, si es así, suele ser porque los informantes tienen conocidos de estas modalidades, les gustan algunos cantantes que las emplean (ej.: Bad Bunny), o series (ej.: *Violetta*). El español más feo es, de nuevo, bastante más variado. Incluso el mismo rasgo, como el yeísmo rehilado o la aspiración, les parece a unos informantes como muy placentero y a otros como muy desagradable, pero los mismos informantes que lo valoran bien afectivamente en ocasiones consideran que el español más correcto es aquel que tiene rasgos conservadores. La teoría que planteamos aquí es la siguiente: como es lógico, lo cognitivo y lo afectivo no tienen por qué estar alineados. Los gustos personales son una cosa, mientras que lo que se les enseña a los estudiantes como normativo es otra. Teniendo en cuenta que la modalidad preferente en el aula y en los manuales es la castellana (conservadora), que es, por tanto, la que más se acerca a la escritura (las latinoamericanas conservadoras son seseantes), y teniendo en cuenta que en muchas ocasiones se repite en el aula que el español presenta casi perfecta equivalencia entre grafema y sonido, es lógico que el alumnado considere que este es el español más correcto, por mucho que sus propias creencias o gustos sean diferentes. Estas discrepancias las podemos ver en numerosas respuestas, en las que, cuando les preguntamos a los informantes dónde se habla mejor el español, estos añaden consideraciones como “se supone que...”, “los profesores nos dicen que...”, “el que estudiamos en el aula es...”, “pero a mí me gustan todos”, “pero yo no sé si es verdad”, etc. Es decir, no cabe duda de que la política lingüística y el modelo castellano imperante se transfieren a los alumnos incluso cuando sus experiencias u opiniones personales son diferentes.

De hecho, y quizás precisamente por eso, las valoraciones de escalas en PRECAVES XXI mitigan mucho esta supremacía del español septentrional. Aunque este sí se evalúa mejor y el andaluz peor, eso es así solo cuando se tienen en cuenta todos los rasgos en conjunto. Cuando estos se separan, se forman grupos de modalidades y grupos de características. Por ejemplo, se valoran de manera parecida las características que aluden a la claridad y comprensión (y

donde el español castellano se evalúa mejor), pero, por otro lado, están aquellas características que tratan lo divertidas y variadas que son las modalidades (donde las innovadoras se valoran mejor). De hecho, la única característica que no sigue ningún patrón es urbana/rural, donde el español más urbano es el castellano. Cuando esta se elimina y se crea un dendrograma, se forman clústers muy visibles: las modalidades latinoamericanas conservadoras, las latinoamericanas innovadoras y las españolas, confirmando, de nuevo, que la categorización más importante para los informantes es lo español vs. lo latinoamericano y lo conservador vs. lo innovador.

En definitiva, podemos decir que la valoración de las modalidades no es ni aleatoria ni simple. Los informantes sí reconocen los rasgos más importantes, los valoran con criterios lingüísticos, se diferencian las características cognitivas de las afectivas, etc. Todo esto quiere decir que, a pesar de su reducido dominio de idioma, lo que tienen que decir los extranjeros sobre el español no se reduce a evaluar cuál es la variedad que más y menos les gusta. De hecho, son cuestiones mucho más complejas, que hasta ahora en muy pocas ocasiones han sido analizadas con esta profundidad.

Ahora bien, y esto es indudable, lo más importante para un hablante extranjero es cuánto puede entender a un hablante nativo. Cuando les planteamos esta pregunta de forma directa, prácticamente todos contestaban que el español más fácil es el castellano, el mexicano, y a veces el andino (es decir, los conservadores), mientras que el más difícil es alguno de los innovadores o de las zonas bilingües (aunque aquí suele confundirse con lenguas cooficiales). Curiosamente, cuando se responde en PRECAVES XXI a la pregunta si la pronunciación ha sido clara o confusa, o sencilla o complicada, no se puede decir con claridad que las modalidades innovadoras sean también las menos comprendidas. Esto, sin embargo, no invalida la percepción de los informantes. No es lo mismo escuchar una grabación controlada acerca de problemas de tráfico en las grandes ciudades empleando la norma culta, que entrar en contacto con hablantes nativos en un contexto no controlado, coloquial y no necesariamente propio de la norma culta. Es, por tanto, lógico que en estas situaciones la comprensión se dificulte aun más cuando la modalidad a la que están acostumbrados los estudiantes no es innovadora, lo que puede conducir a un sentimiento de frustración y, por tanto, a llegar a considerar este español como el más feo (se transfiere el sentimiento de frustración a una característica afectiva).

En el párrafo anterior reconocemos que el modelo lingüístico conservador es el que los estudiantes perciben como más fácil y comprensible que el innovador. Ahora bien, creemos que deberíamos profundizar más en esta cuestión. Consideramos que las variedades innovadoras no son inherentemente más complicadas, incluso para estudiantes extranjeros. Por ejemplo, son rasgos innovadores el seseo, el yeísmo (incluyendo el yeísmo rehilado), la aspiración de /x/, etc., y que los alumnos no reportaron como causantes de problemas de comprensión. El rasgo al que más aluden es la aspiración de elementos vocálicos en coda, que para mucho estudiantes sí dificulta la comprensión, pero generalmente deja de hacerlo una vez que el alumno se acostumbra a la variedad. Es decir, la percepción de las variedades innovadoras como más difíciles de entender se debe muy probablemente al hecho de que los estudiantes no están muy familiarizados con ellas. Recordemos que el modelo de clase en las SSBB es la variedad castellana (conservadora) y es la que más frecuentemente aparece en los manuales. Además, la mayoría de los profesores proceden de zonas españolas septentrionales. Por otro lado, partiendo de la experiencia de la autora, en las primeras clases se les suele transmitir a los estudiantes que en español, la correspondencia entre grafía y sonido es casi perfecta (en contraste con el inglés o francés). Independientemente de los comentarios que podríamos hacer con respecto a lo relativo de estas declaraciones, es cierto que las modalidades conservadoras se corresponden en mayor grado con el discurso escrito, especialmente la variedad castellana, que originalmente constituyó la base de la escritura. Es decir, si el alumnado parte de textos escritos, es lógico que le resulte más sencilla de entender aquella modalidad que más se acerca a estos.

En cuanto a la visión mono o pluricéntrica, para responder a lo planteado en Masuda (2014), es cierto que hemos detectado que los informantes tienen, en gran medida, visión monocéntrica en su lengua materna, y es indudablemente así también en español. Ahora bien, creemos que en nuestro caso no es posible enlazar ambas realidades. Como hemos visto, la visión monocéntrica del español se ve mitigada cuando se tiene una conversación con el informante, y que esta se acerca a un modelo que se elige no solo por ser socialmente prestigioso, sino también por ser el modelo en clase, con el que están más familiarizados y el que, por tanto, mejor entienden. Todas estas cuestiones actúan en conjunto y, en gran medida, son externas al propio informante (el alumnado no puede decidir en las SSBB qué

variedad se les va a enseñar como preferente), de modo que sería necesario realizar otro tipo de estudio para poder afirmarlo o refutarlo.

Por último, queremos destacar la gran importancia de los profesores, los manuales y los medios de comunicación en la transmisión de prestigio, pero también de actitudes y creencias. Cuando los estudiantes extranjeros entran por primera vez en contacto con el idioma, no conocen su realidad social, de modo que las únicas fuentes que tienen para crear su propia conciencia sociolingüística son los docentes, los materiales, y los ocasionales hablantes nativos fuera del ámbito educativo. De hecho, esto se muestra en uno de los testimonios que se ofrece en (229), donde, sin embargo, se refuta este tipo de prejuicios.

(229) No sé si esto es lo que explicaban en un vídeo que es el español, que es el que más... Más culto y más... no sé, pero no estoy segura. Que decían del andaluz que es más inculto, que solo los campesinos lo hablaban, pero que es un cliché, que no es verdad. Y creo que sí, porque a mí me suena más bien. [Informante 15010, SSBB, Bulgaria].

6.1.6. PRESTIGIO SOCIAL DE LOS HABLANTES Y SU VALORACIÓN

El último apartado de la triangulación de datos es el dedicado a la valoración indirecta de las variedades a través de la persona que habla. Se trata de una cuestión estudiada íntegramente mediante PRECAVES XXI, aunque tanto de forma cuantitativa como cualitativa, ya que se pregunta también por la opinión acerca de las personas que el hablante conoce de la zona que ha indicado.

En primer lugar, hay que decir que, en características sociales, los hablantes castellanos se valoran indudablemente mejor que los demás, siendo los andinos y los mexicanos los peor valorados, en general. Estos datos parecen responder a la hipótesis de la norma impuesta (Giles *et al.*, 1974) y la ideología de la lengua estándar (Milroy, 2001). Es decir, los hablantes castellanos gozan de mejor valoración en cuanto a su posición social (tienen mejores porcentajes en educación, ingresos y puesto de trabajo). Esto, sin embargo, no se confirma con el español andaluz, mal valorado en la pronunciación, pero no necesariamente a través del hablante. Al contrario, el español mexicano y andino no son los peor valorados en pronunciación, pero sí en características sociales del hablante. Por tanto, creemos que las teorías anteriormente citadas aquí no son aplicables y se trata de una cuestión más compleja, relacionada con estereotipo del inmigrante latinoamericano en posición socioeconómica

desfavorable (sobra decir que esto no refleja la realidad social en su totalidad, pero parece ser que es un estereotipo que sí se transmite).

De hecho los estereotipos se pueden observar, en gran medida, en las respuestas libres, considerando a los hispanohablantes como fiesteros, amistosos, abiertos, hospitalarios, pero también ruidosos y vagos.

Para cerrar esta triangulación de datos, queremos volver a incidir en la importancia de la combinación de varios tipos de análisis en un estudio actitudinal con estudiantes extranjeros, sobre todo cuando se intenta conseguir una visión completa de su realidad. Como vemos, no son una simple “reducción” de la conciencia (socio)lingüística de hablantes nativos, sino que poseen un mundo perceptual y actitudinal muy amplio y rico, eso sí, diferente, como veremos en el siguiente apartado.

6.2. COMPARACIÓN CON ESTUDIOS ANÁLOGOS

Dedicaremos este último apartado de discusión a analizar las convergencias y divergencias de nuestros datos con aquellos que se obtuvieron en análisis análogos. Nos centraremos, en primer lugar, en hablantes nativos, y posteriormente en los extranjeros. Finalizaremos este apartado con una breve comparación con otros trabajos acerca de la identificación de variedades dialectales.

6.2.1. COMPARACIÓN CON HABLANTES NATIVOS

Como indicamos en el *Estado de la cuestión*, existe un amplio abanico de trabajos que estudian la percepción de las modalidades del español por hablantes nativos. Ahora bien, y por analogías metodológicas, nos centraremos en los proyectos LIAS (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014) y PRECAVES XXI (Cestero y Paredes, 2015), y concretamente en aquellas publicaciones que sean de nuestro interés: Yraola (2014) por aplicar una metodología directa a hablantes de España; la publicación del monográfico en Departamento de Lingüística, Universidad de Chile (2018) y el monográfico sobre la variedad andaluza (Santana Marrero y Manjón-Cabeza Cruz, 2021), por aplicar PRECAVES XXI a estudiantes de Filología Hispánica; y Svetozarovová y Manjón-Cabeza Cruz (en prensa) para la comparación de la percepción de voces masculina y femenina.

El proyecto LIAS (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014) formula algunas de las preguntas en las que nos hemos inspirado, a saber, cuál es el español que más y que menos les gusta a los encuestados, y el más y menos correcto. En este sentido, nuestros resultados son parecidos a los de Yraola (2014), llevado a cabo con hablantes nativos de Madrid. En lo que convergen nuestros datos con los del proyecto citado es en que el español más placentero se coloca, generalmente, en la zona centro-norte peninsular, por razones muy similares: su pureza, corrección, claridad, carácter conservador, pero también por los orígenes del español. Otra cuestión convergente es que el español andaluz se considera, en varias ocasiones, como el más feo, por su carácter innovador (especialmente las elisiones de elementos consonánticos finales, el seseo y el ceceo) y por ser difícil de entender.

Por otro lado, los datos de Yraola (2014) reflejan que, cuando se considera el español andaluz como agradable o bonito, es por su riqueza, el gracejo, y por ser variado. Cuando nuestros

informantes evalúan las modalidades de forma directa, también consideran el español andaluz como mucho más variado que el castellano, que se percibe como monótono.

En lo que hemos detectado diferencias significativas es en la consideración del español más correcto. Los encuestados nativos consideran que este se habla en España, y en ocasiones en Colombia, mientras que México obtiene puntuaciones muy bajas (Yraola, 2014). Nuestros informantes, sin embargo, consideran el español mexicano como bastante correcto; de hecho, es el segundo elegido después del español castellano. Ahora bien, tanto en Yraola (2014) como en nuestro trabajo se recurre a cuestiones de facilidad de comprensión, claridad y pureza en consideraciones del español más correcto. Además, en ambos estudios, la mayoría de los entrevistados no sabe responder a la pregunta de dónde se habla el español más incorrecto, o no considera que haya uno así. Los nativos españoles, en ocasiones, comentan que es el español argentino (porque no les gusta), o el mexicano y caribeño (por mezclar el español con el inglés). Aunque en nuestro estudio no son respuestas mayoritarias, sí aparecen con relativa frecuencia, lo que refleja, de nuevo, que las consideraciones de los extranjeros no difieren tanto de las de los nativos.

En lo que respecta al proyecto PRECAVES XXI aplicado a estudiantes universitarios (Departamento de Lingüística, Universidad de Chile, 2018; Santana Marrero y Manjón-Cabeza Cruz, 2021), es indudable que los nativos presentan unos porcentajes de acierto mucho más altos en general. En caso de hablantes latinoamericanos, las variedades más difícilmente identificables son las españolas, mientras que para los europeos lo es la chilena. En nuestro caso, la chilena y la canaria son las que presentan porcentajes más bajos. Ahora bien, podemos afirmar que los estudiantes de ELE tienden mucho más hacia un modelo europeo. Esto se refleja, sobre todo, en la consideración del “mejor” español (en los nativos lo es el septentrional, mientras que los latinoamericanos presentan respuestas muy diferentes). No cabe duda de que los estudiantes de ELE, tanto filólogos como de SSBB, consideran que es precisamente el español centro-norteño el que es el mejor, aunque otras de las coincidencias con los informantes nativos es que aquellos que tienen una mayor formación en variedades (los filólogos que estudian en España), son los que menos jerarquía establecen entre modalidades; dicho de otro modo, el conocimiento formal es determinante en este sentido.

La valoración directa a través de la pronunciación es un aspecto difícilmente comparable, ya que presenta una gran cantidad de variables y muchas diferencias entre comunidades. A grandes rasgos, podemos decir que no es posible trazar comparaciones específicas, ya que en los estudios citados no se hace análisis por clústers. Lo que sí podemos afirmar es que la modalidad andaluza obtiene puntuaciones bajas en ambos grupos (nativos y ELE).

Lo que, sin embargo, sí nos parece muy importante es la evaluación del hablante. Los estudiantes filólogos nativos de España consideran que los mexicanos y los andinos son los que peores ingresos, puestos de trabajo y niveles de estudios tienen (Departamento de Lingüística, Universidad de Chile, 2018). Parece ser que estas consideraciones se transfirieron a nuestros encuestados, con los que obtuvimos resultados idénticos.

En el segundo monográfico que mencionamos se estudia la percepción de la variedad andaluza (Santana Marrero y Manjón-Cabeza Cruz, 2021). Los datos coincidentes de los trabajos publicados en la monografía y los nuestros son, sobre todo, la consideración del carácter rural del español andaluz y la valoración cognitiva no necesariamente muy favorable de este, tanto en valoración directa como la indirecta, mientras que la afectiva es más positiva. De nuevo, podemos confirmar que no hay diferencias tan marcadas entre los estudiantes de ELE y los hablantes nativos.

Por último, si comparamos nuestros resultados con los de Svetozarovová y Manjón-Cabeza Cruz (en prensa), donde se evalúan las voces de los hablantes, muy sorprendentemente, llegamos a conclusiones casi idénticas: en ambos casos, se valora mejor la voz femenina en variedades innovadoras, pero la masculina en las conservadoras. Consideramos que este dato es muy interesante por dos razones: la primera de ellas es que cabe la posibilidad de que esta coincidencia refleje un patrón general en toda la población de lenguas estandarizadas con variedades de mayor y menor prestigio. Al fin y al cabo, son resultados que están en línea con lo que recoge Trudgill (1972) y que son extrapolables a otros idiomas: las mujeres tienden a formas de prestigio abierto, mientras que los hombres a las de prestigio encubierto. Ahora bien, creemos que, al menos en parte, este conocimiento tiene que ser transferido a hablantes de ELE, puesto que estos no parten de una inicial separación de modalidades en prestigiosas y estigmatizadas. Dicho de otro modo, cuando inician sus estudios y tienen un dominio muy bajo de español, no pueden saber cuáles son las implicaciones sociolingüísticas de las

diferentes modalidades (ni que estas existen o que gozan de una posición prestigiosa o no). Hay que partir de la idea de que este conocimiento es, ya de por sí, transferido. Si lo que se transfiere, además, es también la valoración de hombres y mujeres, esto sería de gran importancia a nivel cognitivo, porque no se trata de un conocimiento explícito. Es muy inusual escuchar a un hablante nativo decir que, por ejemplo, en Andalucía se habla mal, pero las mujeres lo hacen “mejor”, de modo que se trata de un conocimiento implícito y si se transfiriera al alumnado de ELE, sería también de forma implícita. En todo caso, nos inclinamos más hacia otra explicación: que estas valoraciones dispares entre voces masculinas y femeninas se deben a un posible carácter más conservador del discurso femenino en variedades innovadoras (y ya sabemos que nuestros informantes sí perciben el conservadurismo y la innovación lingüísticos), y a cuestiones sociales comunes, al menos, en la sociedad europea en general.

Cerramos este análisis comparativo comentando que no todos los rasgos se han podido tener en cuenta en este apartado. Aunque hemos aplicado la misma metodología (o muy parecida) que en los trabajos citados, el análisis que llevamos a cabo no siempre es el mismo. Lo que sí podemos afirmar es que el paradigma perceptivo de ambos grupos no es tan diferente como inicialmente esperábamos. Las únicas cuestiones en las que realmente difiere es en el grado de acierto en la identificación de variedades y en la enorme importancia que tiene el factor de comprensión en hablantes extranjeros, que, lógicamente, no es tan destacado en hablantes nativos.

6.2.2. COMPARACIÓN CON HABLANTES EXTRANJEROS

Una vez comparados nuestros resultados con los de los hablantes nativos, queremos saber también cómo se relacionan con aquellos que se obtuvieron en otros estudios con informantes extranjeros.

La coincidencia más importante entre nuestros resultados y los de los trabajos citados es que, en la inmensa mayoría de casos, la variedad castellana es considerada la más prestigiosa (Beaven y Garrido, 2000; Gómez y Gutiérrez, 2000; Bugel y Scutti, 2010; Blanco Pena, 2015; Musulin y Bezlaj, 2016; Song y Wangi, 2017; Badiola González, 2018; Alagué Sala, 2019; Sosinski y Waluch de la Torre, 2021; Mendoza Puertas, 2021, Kielczykowska, 2022; Saborido Beltrán, 2022).

Nuestros estudiantes consideran que es así por su pureza (al igual que en Beaven y Garrido, 2000), pero sobre todo por la facilidad de su comprensión (lo mismo se menciona en Garrido, 2000; Gómez y Gutiérrez, 2000; Blanco Pena 2015; Badiola González, 2018; Ljunberg, 2020). Además, cuando se destacan ciudades concretas, Madrid es siempre el más representativo. En ocasiones aparece también la idea de que es la modalidad “original” de la que descienden las demás (igual que en Bugel y Scutti, 2010).

Al contrario, entre los trabajos analizados se repite también la idea, coincidente con nuestros resultados, de que el andaluz es difícil de entender (Gómez y Gutiérrez, 2000; Ros Piqueras, 2008; Badiola González, 2018; Ljunberg, 2020). Concretamente, lo que los informantes refieren como cuestiones que dificultan la comprensión son las características innovadoras andaluzas, igual que nuestros encuestados (Gómez y Gutiérrez, 2000).

Cuando se resaltan algunos rasgos específicos de las modalidades, se llega, de nuevo, a resultados muy parecidos con los nuestros. Así, los encuestados de Bugel y Scutti (2010) refieren que el español rioplatense es de carácter mixto, lo que coincide con la consideración de nuestros estudiantes, que consideran que este tiene fuerte influencia del italiano. Al igual que en Blanco Pena (2017), nuestros informantes también han considerado el español mexicano como suave. Ljunberg (2020) llega a resultados parecidos que nosotros cuando descubre que sus encuestados ven el español castellano como el más formal y el más académico, pero también aburrido. El español caribeño y andaluz se consideran también bastante difíciles de entender, pero divertidos. Aplicando la encuesta de PRECAVES XXI, podemos observar las coincidencias con Sosinski y Waluch de la Torre (2021), cuyos estudiantes también consideran el español castellano como claro, lento y fácil de entender, pero monótono y aburrido, al igual que en nuestro caso.

En cuanto a la jerarquía entre las modalidades más o menos correctas, tanto nuestros informantes como los de Musulin y Bezlaj (2016) se muestran bastante reticentes hacia la idea de jerarquizar las variedades en este sentido, aunque si esta se establece, la modalidad castellana es la más favorecida, y en caso de las latinoamericanas lo son las conservadoras. En ambos trabajos se obtienen resultados que indican que, si se considera alguna variedad como incorrecta, suele ser la andaluza o alguna de las zonas bilingües.

Con respecto a la identificación de las variedades a partir de muestras de habla, se llega, de nuevo, a resultados muy parecidos que en nuestro trabajo: son las modalidades castellana y rioplatense las que más fácilmente se aciertan (Song y Wangi, 2017; Badiola González, 2018; Barrera Rodríguez, 2018; Sosinski y Waluch de la Torre, 2021). Ahora bien, nuestros estudiantes aciertan con relativa frecuencia también el español andaluz (igual que en Barrera Rodríguez, 2018), el mexicano y el andino (al contrario de lo que ocurre en Song y Wangi, 2017). En general, y siendo este resultado lógico, la identificación de las modalidades en ELE es una tarea difícil, ya que se llega a porcentajes de acierto generales bastante bajo, lo que confirmamos tanto nosotros como otros estudios (Barrera Rodríguez, 2018; Sosinski y Waluch de la Torre, 2021; Vö, 2024a y 2024b). Ahora bien, no podemos decir que nuestros informantes tengan un conocimiento dialectal reducido, puesto que en todas las fases del proyecto destacan una gran cantidad de rasgos específicos, quizás a excepción de la modalidad castellana (ocurre igual en Onerva Oja, 2023), posiblemente porque la consideran la más modélica de todas.

Otra de las coincidencias es que muchos de nuestros encuestados, sobre todo los del colectivo de SSBB y retornados, confunden el gallego, catalán o euskera con otras modalidades del español, sin considerarlas lenguas cooficiales, al igual que ocurre en Gómez y Gutiérrez (2000) o Musulin y Bezlaj (2016).

En cuanto a los estereotipos culturales que descubrimos en la valoración de personas que conocen los estudiantes, estas coinciden, en gran medida, con las que desvela el estudio de Cobo de Gambier (2011): se considera a los hispanohablantes como fiesteros y con un estilo de vida agradable, pero también son vistos como ruidosos y vagos. Eso sí, en general, su valoración es muy positiva.

Por otro lado, queremos mencionar algunas de las diferencias que hemos detectado, aunque hay que destacar que son muy pocas. En Cárcamo García (2016), los resultados apuntan hacia una valoración más positiva de variedades latinoamericanas, pero hay que tener en cuenta que los informantes son brasileños. Otra de las grandes diferencias la encontramos en Barrera Rodríguez (2018), donde la mitad de los encuestados japoneses consideró el español sevillano como el más prestigioso y, en general, el andaluz obtuvo valoraciones muy altas. En Medak (2018), se vuelve a confirmar que no siempre se considera el andaluz como estigmatizado,

aunque hay que decir que sus informantes residen en Málaga. En nuestro caso, no detectamos valoraciones especialmente negativas del andaluz, pero no podemos obviar que, en muchas ocasiones, sí se menciona que sus hablantes incurren en algunas imprecisiones y que, en general, no es tan “puro” como el español castellano.

Por último, debemos mencionar que los datos obtenidos en Svetozarovová (2019 y 2020a y 2021) son prácticamente idénticos en caso del alumnado de SSBB, pero no en caso de estudiantes universitarios, quienes demuestran un mayor conocimiento dialectal y una mayor tendencia hacia el modelo pluricéntrico.

En definitiva, podemos decir que nuestros resultados coinciden casi en su totalidad con otros estudios llevados a cabo con informantes extranjeros. Principalmente, podemos resumir que se vuelve a confirmar que el factor de comprensión es decisivo a la hora de evaluar las distintas modalidades geolectales y que el español castellano tiene una indudable posición prestigiosa.

6.2.3. IDENTIFICACIÓN DE VARIEDADES

Cerramos este análisis comparativo con las similitudes detectadas en cuanto a la identificación de las modalidades a través de estímulos auditivos. Nuestros datos no parecen diferir de los que corresponden a hablantes nativos (Díaz Campos y Navarro Galisteo, 2009), pero tampoco los extranjeros de L1 inglés (Schoonmaker-Gates, 2018), ya que presentan similitudes importantes: en ambos casos (y también en el nuestro) se demuestra que el contacto con hablantes nativos de diferentes modalidades mejora los índices de acierto, mientras que otro tipo de experiencias (como las estancias) no parecen relevantes, aunque en caso de extranjeros sí mejoran la comprensión (Schoonmaker-Gates, 2018).

El dato que aporta Schmidt (2022), a saber, que el conocimiento dialectal mejora conforme sube el nivel de dominio del alumnado, no se puede confirmar con nuestros datos, aunque es análogo a la mejora del conocimiento dialectal del colectivo de filólogos. Ahora bien, los inmigrantes retornados, que tienen el mayor dominio de español, identifican más fácilmente las modalidades a través de muestras auditivas, pero no presentan un conocimiento dialectal mejor cuando se les pide que especifiquen rasgos concretos, de modo que creemos que,

aunque es indudable que el dominio del idioma es un factor de peso, es más importante la instrucción metalingüística.

Por último, cerramos este análisis apuntando que los resultados aquí obtenidos son muy similares a Svetozarovová (2020b), aunque, de nuevo, solo con respecto al alumnado de SSBB y no el colectivo de filólogos o retornados, quienes presentan un imaginario mental diferente.

6. CONCLUSIONES

7. CONCLUSIONES

El objetivo principal de la tesis doctoral que acabamos de presentar era analizar el paradigma perceptivo de los estudiantes provenientes de las Secciones Bilingües hacia las variedades geográficas cultas del español. Para ello, decidimos aplicar un diseño de estudio mixto de triangulación concurrente, en el que hemos combinado diferentes técnicas: un análisis bibliográfico y de materiales para conocer el contexto y funcionamiento de las SSBB y el tratamiento de la variación dialectal en el aula (inspirado en análisis de contenido o *societal treatment studies*), un método cuantitativo (la encuesta de PRECAVES XXI) y uno cualitativo (las entrevistas en profundidad). Además, contamos con informantes de tres colectivos diferentes: estudiantes en últimos cursos de las SSBB de Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía, egresados de dichas SSBB que posteriormente decidieron estudiar el español en la universidad (en carreras filológicas, de traducción o didácticas) y un colectivo de estudiantes de SSBB, principalmente de Rumanía, que tras haber nacido en España y haber pasado allí la mayor parte de su vida, regresaron a su país de origen. En total, participaron en este estudio 120 informantes de SSBB, 50 estudiantes universitarios y 10 estudiantes retornados en la parte cuantitativa. Poco más de la mitad de ellos (92) participaron después en la entrevista semidirigida con la autora de la tesis.

Una vez presentados los resultados, podemos confirmar que, gracias a la gran cantidad de datos de diferente índole y provenientes de colectivos diferenciados, hemos conseguido reconstruir el universo educativo, social, pero sobre todo perceptivo, de nuestros informantes en lo que respecta a su idioma meta: el español. Consideramos que con un solo tipo de datos esto no hubiera sido posible, de modo que queremos reiterar la importancia de llevar a cabo un estudio mixto que permite triangular los datos cualitativos y cuantitativos, especialmente en caso del alumnado de ELE que, como hemos visto, presenta un paradigma conceptual muy

distinto al de los informantes nativos. A continuación, resumiremos algunos de los hallazgos más importantes, partiendo de las hipótesis inicialmente planteadas.

En primer lugar, en lo que concierne al contexto educativo, podemos afirmar que las SSBB son una herramienta muy potente en cuanto a la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del español, pero también en la amplia oferta cultural de la que pueden disfrutar, y que muchas veces incluye viajes educativos o intercambios con otros estudiantes de España, pero también América Latina. El alumnado de SSBB y los estudiantes universitarios consumen prácticamente a diario productos culturales en español, ya sea mediante música, películas o series, o a través de las redes sociales. A esto hay que sumarle su frecuente contacto con hablantes nativos fuera del contexto académico. Todo ello tiene por consecuencia que el conocimiento cultural del mundo hispanohablante que manejan estos estudiantes sea muy amplio, además de que les permite entrar en contacto con la variación no solo diatópica, sino también diastrática y diafásica del idioma. Es decir, se confirman nuestras hipótesis iniciales que predecían una gran presencia del español en la vida diaria de los informantes, aunque debemos indicar que el visionado de telenovelas ha demostrado tener una importancia mucho más baja de la que esperábamos.

En cuanto al funcionamiento de las SSBB, podemos concluir que el contexto es bastante parecido en todos los países participantes, aunque presenta diferencias curriculares importantes con respecto a la carga lectiva del español. Ahora bien, como sospechábamos, y a pesar de que los currículos disponibles indican lo contrario, los estudiantes muy raramente reconocen haber tenido formación específica en variedades. En la mayoría de casos, las diferencias dialectales entre las distintas modalidades del español sí se mencionan en clase y se apoyan con material didáctico (generalmente auditivo), pero se hace así sobre todo desde la perspectiva de rasgos diferenciadores, es decir, se destacan aquellas características que difieren entre las regiones (por ejemplo, el seseo, ceceo, debilitamiento de consonantes finales, aspiración, yeísmo rehilado, voseo, etc.). Dicho de otro modo, la variación sí se enseña, pero generalmente no constituye un tema en sí, sino que se integra dentro de otros temas. Esto es diferente en caso de filólogos, sobre todo aquellos que estudian filología hispánica, quienes sí reciben formación específica, centrada principalmente en diferencias dialectales a nivel fonético, lo cual confirma nuestra hipótesis inicial de enseñanza de variedades más sistematizada y rigurosa en el colectivo de los filólogos.

Con respecto al modelo lingüístico en el aula, podemos confirmar que lo es, sin duda, la variedad castellana, y eso no solo en las SSBB, sino también en la universidad (a excepción de las universidades andaluzas en las que estudian algunos informantes). Esta realidad se refleja a lo largo de todo nuestro proyecto a través de las fuentes bibliográficas y didácticas, el origen de los profesores, el análisis de manuales llevado a cabo por Criado Torres y Svetozarovová (2024) pero, sobre todo, a través de los propios comentarios de los estudiantes. Lógicamente, los informantes consideran en la inmensa mayoría que es justamente esta variedad la que más se acerca a la suya propia, con la que más familiarizados están y la que mejor entienden. Esto se refleja también en el empleo léxico dialectal por parte del alumnado, que en su inmensa mayoría pertenece al español peninsular. Por tanto, podemos concluir que se confirman, de nuevo, las hipótesis planteadas.

La inclusión de cuestiones de variación lingüística en clases se refleja en el conocimiento dialectal del alumnado, que consideramos bastante amplio, teniendo en cuenta el nivel intermedio del idioma que tiene la mayoría de los informantes de SSBB. Estos resultados son los que más se alejan de los que inicialmente esperábamos, ya que sospechábamos que el alumnado de SSBB iba a tener un conocimiento dialectal mucho más limitado y, sobre todo, más general, sin poder destacar rasgos específicos. Los datos demuestran lo contrario. Los alumnos fueron capaces no solo de enumerar una gran cantidad de rasgos dialectales en todos los niveles (fonético, morfosintáctico y léxico), sino también identificarlos en las grabaciones, lo que demuestra que, sin lugar a dudas, tienen una conciencia dialectal muy desarrollada.

Ahora bien, y quizás porque la variación dialectal muy raramente constituye un tema en sí, la identificación de las diferentes modalidades a través de las grabaciones es, como esperábamos, muy baja, a excepción del español castellano y austral. Eso, sin embargo, no quiere decir que los estudiantes hayan fracasado en la identificación, sino todo lo contrario. Muestran un imaginario de prototipos muy bien delimitado, organizando las modalidades en clústers: las españolas en conjunto, las innovadoras latinoamericanas en otro y, por último, las latinoamericanas conservadoras. Dicho de otro modo, su categorización dialectal es diferente a la de los nativos o a la que proponen los expertos, y responde a la macrodivisión de lo europeo frente a lo latinoamericano, y lo conservador frente a lo innovador, y no necesariamente en las ocho modalidades geolectales. Creemos que esto es así porque es cognitivamente más simple, pero también porque la enseñanza de la variación se basa

precisamente en estas divisiones, y eso no solo en lo que refieren los estudiantes, sino también en lo que se puede observar en los itinerarios del PCIC (2006).

Hemos detectado algunas variables que mejoran la conciencia dialectal de los estudiantes. Por un lado, la más importante es el estudio formal y metalingüístico del idioma y, específicamente, de sus variedades. Es por ello que los estudiantes universitarios no solo presentan mejores resultados en la identificación de las modalidades, sino también en el conocimiento dialectal en general, que es más específico, pudiendo separar los niveles fonético, morfosintáctico y léxico. En este punto se confirma, de nuevo, una de las hipótesis planteadas: a mayor formación específica, mejores resultados en la identificación de las variedades y sus rasgos. Además, sostenemos que la mejora en la conciencia dialectal se debe precisamente a este conocimiento formal y no al nivel de idioma en sí, porque los inmigrantes retornados sí presentan más aciertos en el reconocimiento de las modalidades a través de las grabaciones, pero prácticamente no son capaces de destacar rasgos dialectales concretos, y menos aún empleando una terminología lingüística. Creemos que esto demuestra que su conciencia lingüística es mucho más cercana a la de cualquier otro hablante nativo sin instrucción filológica. En definitiva, podemos resumir que el conocimiento dialectal, pero en cierto modo también el geográfico, demostrado por parte del alumnado de SSBB ha superado los niveles que esperábamos encontrar.

En lo que respecta a la valoración de las diferentes modalidades, en todos los métodos que hemos aplicado se reitera la posición prestigiosa del español castellano. Es la variedad que más fácilmente identifican los informantes, la que consideran la más bonita, correcta y fácil de entender y la que obtiene los mejores resultados, lo que coincide con las hipótesis planteadas. Las demás variedades no se valoran tan negativamente como inicialmente sospechábamos. Es cierto que el carácter innovador se reconoce como más difícil de entender, de modo que conduce muchas veces a una peor evaluación del español caribeño, canario, austral, y especialmente, el andaluz. Ahora bien, esto no necesariamente lleva a su estigmatización, sobre todo a nivel afectivo. En lo que, sin embargo, sí hemos detectado cierto tipo de estigma es en la evaluación social de los hablantes, donde los mexicanos y los andinos son peor valorados que los demás, considerándose que tienen niveles de ingresos y estudios bajos y puestos de trabajo poco cualificados.

En definitiva, podemos decir que hemos detectado tres características muy importantes a la hora de valorar las modalidades españolas por parte de hablantes extranjeros. Por un lado, el factor de comprensión es crucial. Las modalidades que mejor se entienden (ya sea por ser conservadoras y acercarse más a la escritura o porque los informantes están más familiarizados con ellas) son también las que mejor se valoran y viceversa. Creemos que esto puede reflejar la frustración que les produce a los informantes el hecho de no comprender a los hablantes nativos y que esta se traduce en su posterior evaluación negativa.

En resumidas cuentas, debemos admitir que, a pesar de favorecer claramente el español castellano frente a los demás, los alumnos presentan una visión más pluricéntrica de lo que esperábamos, que se eleva todavía más en estudiantes filólogos, sobre todo los que cursan sus estudios en España. Muchos de los entrevistados se muestran bastante reticentes hacia la selección de un español como el más correcto o el más incorrecto, añadiendo muchas veces atenuadores en los que se refieren a un conocimiento que les fue, de alguna manera, transferido. Ahora bien, creemos que esto no siempre se debe a una visión plurinormativa real, sino también a la inseguridad lingüística de los informantes, conscientes de que su nivel de dominio es reducido, y que no se sienten con suficiente autoridad para emitir estos juicios. Además, apoyamos esta teoría en el hecho de que, en PRECAVES XXI, son muy pocos aquellos que no consideran que haya un mejor español, y si los hay, son, casi siempre, filólogos.

Creemos que los resultados obtenidos reflejan la enorme complejidad conceptual, cognitiva y perceptiva de los estudiantes extranjeros. Como ya indicábamos antes, no se puede considerar que su conciencia (socio)lingüística sea una especie de reducción de la de un hablante nativo, sino que esta es quizás incluso más compleja, ya que se combinan en ella conocimientos de su lengua materna y de otras lenguas que dominan, las actitudes transferidas por los materiales didácticos, los medios de comunicación, pero también el profesorado, y las actitudes propias, generadas a partir de su propia experiencia dialectal con otros hablantes nativos y que, en ocasiones, entran en conflicto. Además, teniendo en cuenta que se trata de alumnado que sigue aprendiendo el idioma (ya sea en la SSBB o en la universidad), su conciencia lingüística sigue desarrollándose, volviéndose incluso más crítica una vez que se tiene cierto conocimiento metalingüístico (podemos mencionar el caso de la alumna que fue sancionada por emplear un español que no era el peninsular y que abiertamente critica esta situación).

En este sentido, queremos destacar la enorme importancia de la de la política lingüística aplicada en clases de ELE, no solo en las SSBB. Con esto no pretendemos criticar la selección del español septentrional como el modelo base, que se fundamenta en varias razones, como su indudable posición prestigiosa entre los hablantes nativos en el contexto europeo, el origen dialectal de la mayoría de los profesores y la presencia del español castellano en los materiales didácticos. En términos de Fernández Martín (2014), sería contraproducente enseñarle a un aprendiente una variedad que no goza de posición prestigiosa entre los hablantes nativos, ya que sumado el estigma a la ya importante inseguridad lingüística por dominio reducido del idioma, quizás no sería la decisión más acertada. Ahora bien, no debemos olvidar el poder de transmisión de valores y creencias que tienen tanto los profesores como los materiales en el aula de ELE. En el funcionamiento de las SSBB juega un papel muy importante el Ministerio de España y las correspondientes Agregadurías y Consejerías en los países participantes. En este sentido, consideramos que el Ministerio debería velar por la representación del idioma en su diversidad dialectal, al menos en lo que respecta a España, asegurándose no solo de que el alumnado tenga acceso al *input* geolectal de distintas regiones, sino también de que los valores transmitidos no vayan en detrimento del andaluz o el canario y, por extensión, de cualquier otra modalidad distinta de la castellana, partiendo del modelo plurinormativo difundido por la RAE y ASALE. Esto se vuelve aún más importante en el contexto universitario, teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes posteriormente ejercerán como profesores de ELE y, por tanto, transmisores de prestigio.

Dicho todo esto, consideramos de vital importancia la inclusión de distintas modalidades en clase, siguiendo siempre el modelo propuesto por Andi3n (2007): es decir, manteniendo una modalidad preferente, las demás deben aparecer como periféricas, pero nunca suprimirse. Aunque hemos comprobado que esto, en gran medida, sí se hace, parece ser necesario que se refuerce la presencia de algunas variedades como la canaria, la chilena o la caribeña, y esto, además, de manera explícita, más sistematizada, y no solo destacando los rasgos concretos, puesto que este enfoque conduce a un mayor conocimiento del español austral (que posee una serie de rasgos claramente diferenciadores), pero un desconocimiento casi absoluto del español canario o chileno, que quizás no posean rasgos diferenciadores tan exclusivos o prominentes. Además, por conclusiones a los que llegan otros trabajos acerca de la inclusión de variedades en el aula de ELE podemos afirmar que la mayor exposición a estas tiene varios

beneficios para el alumnado: Matsuura *et al.* 1999 y Vö (2024a, 2024b) refieren una mayor apertura mental hacia las distintas modalidades y su mejor valoración, y Schoonmaker-Gates (2018) describe la mejora en los niveles de comprensión.

En definitiva, creemos que la inclusión de la variación dialectal en el aula de ELE debería formar parte indispensable de la práctica docente, pero también del diseño metodológico, y eso sin favorecer unas modalidades frente a otras y sin olvidar siempre cuál es la que se ha establecido como modelo. A través de este trabajo hemos demostrado que los estudiantes de las SSBB son más que capaces de asumir este tipo de *input*. Aunque no cabe duda de que no podemos caer en la tentación de convertir las clases de ELE en lecciones magistrales de dialectología, es importante transmitirles a los estudiantes una imagen realista de la complejidad dialectal del español y guiarlos hacia una visión realmente plurinormativa del idioma, empleando fuentes que les resulten relevantes, que los motiven y que mejoren sus niveles de comprensión, también de cara a su futura interacción con hablantes nativos de todo el abanico de modalidades dialectales del español.

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA

A pesar del cauteloso diseño metodológico que nos propusimos seguir en este trabajo, debemos reconocer que no carece de limitaciones. En primer lugar, como indicábamos en el apartado de *Metodología*, la encuesta del PRECAVES XXI presenta ciertos inconvenientes que, sin embargo, intentamos paliar, ajustando la recogida de datos y su análisis a la situación. Ahora bien, no podemos negar que se trata de una herramienta diseñada inicialmente para hablantes nativos. A pesar de que el estudio piloto confirmó que su aplicación era viable también en contexto de ELE (siempre cuando los informantes tengan al menos un nivel intermedio), no se trata de una herramienta idónea en caso de hablantes extranjeros, ya que no parte de las cuestiones más relevantes en la percepción dialectal de un hablante no nativo. Su aplicación en este estudio se fundamenta en la comparación que permite con los numerosos estudios ya publicados en el ámbito hispanohablante nativo, y para paliar estas lagunas, se ha aplicado la entrevista semidirigida que sí recoge toda la información adicional.

Por otro lado, debemos reconocer que, a pesar de los esfuerzos, la muestra que hemos conseguido no está perfectamente equilibrada, sobre todo en lo relativo al grupo del alumnado de SSBB y el origen del colectivo de filólogos. No se trata, por tanto, de un muestreo probabilístico, de modo que nuestros resultados no son, en teoría, extrapolables a toda la población. Ahora bien, nos gustaría subrayar la dificultad que presenta conseguir una muestra probabilística perfectamente equilibrada en estudios sociolingüísticos, sobre todo cuando se realizan en un colectivo de difícil acceso como el nuestro, y con algunos informantes menores de edad. En todo caso, creemos que, a pesar de las limitaciones logísticas y temporales, la muestra de este trabajo representa la realidad en el aula de las SSBB.

Por último, hay que advertir que los resultados de nuestro estudio no son transferibles a otros contextos educativos de ELE. Los estudiantes de SSBB presentan un perfil muy peculiar que no se replica en otros ámbitos escolares, ya sean públicos o privados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y conociendo ahora más a fondo el paradigma perceptual en el mundo de ELE, creemos que es imprescindible continuar investigando las actitudes y creencias de estudiantes de español hacia sus variedades dialectales. En el futuro, proponemos incluir países con SSBB no analizados en este proyecto (Rusia y China) y ampliar esta muestra a otro tipo de contextos educativos, lo que permitirá la inclusión de nuevas variables: por ejemplo, el contexto didáctico, la familia a la que pertenece la lengua materna del alumnado, el nivel de dominio del idioma, la edad, etc.

Además, para asegurar la continuidad de este proyecto, nos proponemos en el futuro diseñar un método específicamente adaptado al estudio de actitudes y creencias lingüísticas hacia las variedades del español en hablantes extranjeros. Aplicando la metodología de pares falsos modificada, proponemos una herramienta de una duración máxima de 20 minutos, con grabaciones cuyo contenido sea adaptado al nivel del alumnado y en la que aparezcan las modalidades pertinentes. En el contexto europeo, creemos conveniente la inclusión de las siguientes modalidades: castellana, andaluza, mexicana y rioplatense, por ser las que mejor identifican los estudiantes y las que mejor conocen, pero también por la inclusión equilibrada de modalidades conservadoras e innovadoras de España y Latinoamérica. Además, no debemos olvidar la importancia de inclusión de preguntas en el cuestionario que resulten relevantes en el contexto de ELE, para lo que creemos conveniente partir de las respuestas recogidas en la parte cualitativa de este trabajo (sobre todo, adaptando la terminología, reduciendo el número de preguntas, y dándole mayor importancia a factores como facilidad de comprensión, corrección o agrado de la pronunciación).

Por último, nos gustaría expresar la necesidad de extender nuestros hallazgos a la práctica docente en ELE, ya que consideramos que un trabajo que analiza el contexto educativo, las características de los alumnos y su percepción de las variedades debe inevitablemente aplicarse a la docencia. Por ello, cerramos esta tesis doctoral con un breve apartado en el que describimos las posibilidades de transferencia del conocimiento adquirido.

En primer lugar, presentamos un breve análisis DAFO de la inclusión de las variedades dialectales del español en ELE y, posteriormente, desarrollamos el siguiente paso que tomaremos después de esta tesis doctoral y que constituye una aplicación didáctica de los resultados.

Como hemos visto, los estudiantes de SSBB tienen bastante motivación para aprender el español (por supuesto no en su totalidad, pero sí a nivel general), consumen contenido en español casi a diario y viven realmente rodeados de esta lengua, tanto durante las clases como fuera de ellas. Creemos que esto constituye una indudable fortaleza de las SSBB.

Por otro lado, las SSBB presentan realmente un panorama bastante diferenciado al de cursos de ELE en academias o en instituciones de enseñanza reglada donde el español no constituye la lengua vehicular más allá de las propias clases de ELE. Esto quiere decir que el margen de aplicación de herramientas didácticas dedicadas a la variación geolectal es más amplio en las SSBB, lo que consideramos una de las grandes oportunidades.

Ahora bien, como debilidad consideramos que no todas las modalidades están lo suficientemente representadas (por ejemplo, la canaria o la chilena), y que se transmite una visión relativamente monocéntrica del español que indudablemente favorece los rasgos conservadores y el español castellano.

Por último, tampoco podemos obviar las dificultades, sobre todo temporales, que supondría aumentar la carga lectiva en un tema determinado y las exigencias que se generarían sobre el docente, ya que no todos ellos cuentan necesariamente con formación en variedades. Además, en muchas ocasiones se considera que una excesiva inclusión de variación diatópica podría confundir al alumnado, aunque ya hemos visto en apartados anteriores que, si esta es controlada, mejora los niveles de comprensión y percepción de las modalidades. En todo caso, no podemos obviar estas amenazas.

Como solución, planteamos el desarrollo de una herramienta didáctica que pueda suplir todas estas necesidades y que se pueda emplear tanto en clase como fuera de ella, con guía del docente o de forma individual.

Teniendo en cuenta toda la información que hemos recogido a lo largo de esta tesis (el contexto de las SSBB, el contenido en español que consumen los alumnos, el grado de conocimiento dialectal, etc.), desarrollaremos una página en línea dedicada exclusivamente a la variación diatópica a través de muestras reales de habla y que se dividirá en dos secciones.

En la primera sección, los estudiantes tendrán la oportunidad de comprobar sus conocimientos geográficos relacionados con el español mediante una serie de pruebas lúdicas. Además, en esta parte podrán comprobar si saben localizar los hablantes según su “acento” mediante un test en el que podrán escuchar grabaciones cortas de hablantes de distintas procedencias.

La segunda sección estará dedicada al aprendizaje dialectal en sí. En ella, los alumnos podrán visualizar un mapa con diferentes regiones hispanohablantes y acceder a muestras de habla de todas las grandes áreas dialectales (o en algunos casos más específicas, si fuera necesario, como podría ser el caso de la costa y el interior de Colombia, por ejemplo). Así, podrán visualizar y escuchar vídeos cortos de entrevistas con sus cantantes favoritos, extractos de películas y series que suelen consumir, o vídeos de algunos de los *influencers* cuyo contenido pueda ser relevante para el alumnado joven (respetando, en todo momento, los derechos de autor). Estos vídeos contarán, además, con subtítulos y con llamadas a rasgos dialectales específicos (fonéticos, morfosintácticos y léxicos) que ofrecerán la posibilidad de ampliar la ventana y acceder a una descripción de dicho rasgo y su presencia en otras variedades, siempre en términos que sean comprensibles para el alumno. En todo caso, se escogerán las características siguiendo los criterios de Andiñ Herrero (2005), es decir, que sean fácilmente perceptibles, que sean pertinentes (puedan realmente mejorar la comprensión del alumno) y de distribución geográfica considerable. En todo caso se recurrirá a la norma culta y al español estándar, incluyendo el coloquial.

Consideramos que una herramienta didáctica de este tipo podrá rellenar el vacío que actualmente existe en este sentido, ya que la inmensa mayoría de fuentes análogas recogen material poco pertinente o interesante para alumnos jóvenes, son eminentemente escritas, o no cuentan con información dialectal insertada dentro del vídeo o audio. Además, su posibilidad de uso autónomo permitirá conseguir que el alumnado llegue a recibir el *input*

dialectal necesario, pero sin que esto repercuta negativamente en la planificación temporal de clases, ya sea en las SSBB o en cualquier otro centro que lo considere pertinente.

Con todo ello, deseamos y esperamos poder ampliar el conocimiento dialectal del alumnado que creemos que es necesario e imprescindible en el mundo globalizado en el que vivimos.

LIMITATIONS OF THE STUDY AND FUTURE PERSPECTIVES IN RESEARCH AND TRANSFER

Despite the cautious methodological design we set out to follow in this work, we must recognise that it is not without its limitations. Firstly, as we pointed out in the Methodology section, the PRECAVES XXI survey has certain drawbacks. Nevertheless, we tried to mitigate them by adjusting the data collection and analysis to the situation. It cannot be overlooked, however, that this tool was initially designed for native speakers. Despite the fact that the pilot study validated its application in the context of ELE (provided that the informants have at least an intermediate level), it is not a fully adequate tool in the case of foreign speakers, as it does not address the most relevant issues in the dialectal perception of a non-natives. Its application in this study is based on the comparison it allows with the numerous studies already published in the native Spanish-speaking field, and to compensate for the shortcomings mentioned, the semi-directed interview was applied, which does collect all the additional information.

On the other hand, we must recognise that, despite our efforts, the sample obtained is not perfectly balanced, especially with regard to the BS student group and the origin of the philologist group. It is not, therefore, a probability sample, hence our results cannot, theoretically, be extrapolated to the whole population. However, we would like to stress the difficulty of achieving a perfectly balanced probability sample in sociolinguistic studies, especially when they are carried out in a difficult-to-access group such as ours, and with some underage informants. In any case, we believe that, despite the logistical and temporal limitations, the sample in this study represents the reality in the BS classroom.

Finally, it should be noted that the results of our study are not transferable to other SFL educational contexts. BS students display a very particular profile which is not replicated in other school settings, whether public or private.

Bearing in mind all of the above, and with a deeper understanding of the perceptual paradigm in the world of SFL, we believe it is essential to continue to research the attitudes and beliefs of learners of Spanish towards its dialectal varieties. In the future, we propose to include

countries with BS not analysed in this project (Russia and China) and to extend this sample to other types of educational contexts, which will allow the inclusion of new variables: for example, the didactic context, the learners' mother tongue family, the level of language proficiency, age, etc.

Furthermore, in order to ensure the continuity of this project, we intend in the future to design a method specifically adapted to the study of linguistic attitudes and beliefs towards varieties of Spanish in foreign speakers. Applying the verbal guise methodology, we propose a tool of a maximum duration of 20 minutes, with recordings adapted in content to the learners' language proficiency and in which only the relevant dialectal varieties will appear. In the European context, we consider the Castilian, Andalusian, Mexican and Rioplatense varieties to be the most appropriate, as they are the ones that students identify and know best, but also for the balanced inclusion of conservative and innovative varieties from Spain and Latin America. Furthermore, we should not forget the importance of including questions in the survey relevant to the SFL context, for which we believe it is advisable to take into account the answers collected in the qualitative part of this project (above all, adapting the terminology, reducing the number of questions, and giving greater importance to factors such as comprehension accuracy, correctness or pleasantness of pronunciation).

Finally, we would like to express the need to extend our findings to teaching practice in SFL, since we consider that a study which analyses the educational context, the characteristics of the students and their dialectal perception of the varieties must inevitably be applied to teaching. Thus, we conclude this doctoral thesis with a brief section which describes the transfer possibilities of the knowledge acquired.

First, we present a brief SWOT analysis of the inclusion of the dialectal varieties of Spanish in SFL and, subsequently, we develop the next step which we will take after this doctoral thesis and which constitutes a didactic application of the results.

As we have seen, BS students are highly motivated to learn Spanish (naturally not in its entirety, yet on a general level), they consume Spanish content almost daily and they live surrounded by the language, both in and out of class. We believe that this is an undoubted strength of the BSs.

On the other hand, the BSs present a very different scenario from that of SFL courses in language schools or in formal educational institutions where Spanish is not the language of instruction beyond the SFL classes themselves. This means that BSs offer greater scope for the application of teaching tools dedicated to geolectal variation, which we consider to be one of the great opportunities.

However, as a weakness, we consider that not all the dialectal varieties are sufficiently represented (for example, Canarian or Chilean), and that a relatively monocentric view of Spanish is being transmitted, which undoubtedly favours conservative features and Castilian Spanish.

Finally, we cannot ignore the difficulties, especially in terms of time, of increasing the teaching load in a given subject and the demands that would be placed on teachers, since not all of them are necessarily trained in varieties. In addition, it is often considered that an excessive inclusion of diatopic variation could confuse learners, although we have already seen in previous sections that, if the input is controlled, it improves levels of comprehension and perception of the varieties. In any case, these threats cannot be ignored.

As a solution, we propose the development of a didactic tool that can meet all these needs and that can be used both in and out of class, with teacher guidance or individually.

Taking into account all the information we have gathered throughout this thesis (the context of BSs, the Spanish content consumed by learners, the degree of dialectal knowledge, etc.), we will develop an online page dedicated exclusively to diatopic variation through real speech samples and which will be divided into two sections.

In the first section, students will have the opportunity to test their geographical knowledge related to Spanish through a series of playful quizzes. They will also be able to test their ability to locate speakers according to their 'accent' through a quiz in which they will be able to listen to short recordings of speakers from different origins.

The second section will be dedicated to dialect learning itself. In it, students will be able to view a map with different Spanish-speaking regions and access speech samples from all the major dialectal areas (or in some cases more specific ones, if necessary, as could be the case

of the coast and the interior of Colombia, for example). They will be able to watch and listen to short videos of interviews with their favourite singers, extracts from films and series they usually watch, or videos of some of the influencers whose content may be relevant for young learners (respecting copyright at all times). These videos will also have subtitles and calls to specific dialectal features (phonetic, morphosyntactic and lexical) which will offer the possibility of enlarging the window and accessing a description of that feature and its presence in other varieties, always in terms which are comprehensible to the learner. In any case, the features will be chosen according to the criteria of Andión Herrero (2005), i.e. they must be easily perceptible, relevant (they can actually improve the learner's comprehension) and of considerable geographical extension. In all cases, we will use the cultured norm and standard Spanish, including colloquial Spanish.

We consider that a didactic tool of this type will be able to fill the gap that currently exists in this respect, since the vast majority of analogue sources contain material of little relevance or interest to young learners, are eminently written, or do not have dialectal information inserted within the video or audio. Moreover, the possibility of its autonomous use will allow students to receive the necessary dialectal input, but without this having a negative impact on lesson planning, whether in the BSs or in any other institution that may consider it appropriate.

With all this, we hope and expect to be able to broaden students' dialectal knowledge, which we believe is necessary and essential in the globalised world in which we live.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008a). Distancia lingüística. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/distancialinguistica.htm
- AA. VV. (2008b). Inmersión lingüística. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm
- Abercrombie, David (1967). *Elements of General Phonetics*. Edinburgh University Press.
- Abondolo, Daniel (2018). Hungarian. En Bernard Comrie (Ed.), *The world's major languages* (pp. 577-592). Routledge.
- Adamson, Douglas y Regan, Vera (1991). The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language: A preliminary study. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 1-22.
- Agheysi, Rebecca y Fishman, Joshua (1970). *Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches*. Anthropology Department of the Indiana University.
- Ajzen, Icek y Fishbein, Martin (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Pearson.
- Alemany Giner, Lluís (2017). Enseñar español en Rumanía. En María del Carmen Méndez Santos y María del Mar Galindo Merino (Coords.), *Atlas de ELE. Geolingüística del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 363-377). enClave-ELE.
- Alexander Quintanilla Aguilar, José Roberto (2012). Esbozo de un estudio de actitudes lingüísticas en El Salvador. *Revista Española de Lingüística*, 42(1), 175-198.
- Allport, Gordon (1935). Attitudes. En Carl Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Almeida Suárez, Manuel (1999). *Sociolingüística*. Universidad de La Laguna.
- Alvar, Manuel (1961). *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía, Tomo I*. Universidad de Granada.
- Alvar, Manuel (1972). *Niveles socio-culturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria*. Ediciones del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, Comisión de Educación y Cultura.
- Alvar, Manuel (1981). Español, castellano, lenguas indígenas (Actitudes lingüísticas en Guatemala sudoccidental). En *Logos Semantikós. Studia Linguistica in honorem E. Coseriu (1921-1981)* (pp. 393-406). De Gruyter; Gredos. Edición digital 2006, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- Alvar, Manuel (1983). Español de Santo Domingo y español de España: Análisis de algunas actitudes lingüísticas. En *Lingüística española actual* (Vol. 2) (pp. 225-239). Instituto de Cooperación Iberoamericana. Edición digital 2006, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Alvar, Manuel (1990). La lengua, los dialectos y la cuestión del prestigio. En Francisco Moreno Fernández (Ed.), *Estudios sobre variación lingüística* (pp. 13-26). Universidad de Alcalá de Henares.
- Alvar López, Manuel (1955). Las hablas meridionales de España y su interés para la lingüística comparada. *Revista de filología española*, 39(1-4), 284-313. <https://doi.org/10.3989/rfe.1955.v39.i1/4.1136>
- Alvar López, Manuel (Dir.) (1996a). *Manual de dialectología hispánica: el español de España*. Ariel.
- Alvar López, Manuel (Dir.) (1996b). *Manual de dialectología hispánica: el español de América*. Ariel.
- Alvar, Manuel y Quilis, Antonio (1984). Reacciones de unos hablantes cubanos ante diversas variedades del español. *LEA: Lingüística Española Actual*, 6(2), 229-265. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición digital 2023.
- Alvar, Manuel; Catalán, Diego; Coseriu, Eugenio; García de Diego, Vicente; de Granda Gutiérrez, Germán; Iordan, Iorgu; López Morales, Humberto; Marcos Marín, Francisco; Menéndez Pidal, Ramón; Salvador, Gregorio y Abad Nebot, Francisco (1977). *Lecturas de sociolingüística*. Colección EDAF Universitaria.
- Álvarez-Muro, Alexandra; Ocaña Martínez, Hernan Eduardo y Urdaneta, Lino (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad. *Boletín Antropológico*, 52(2), 145-166.
- Amorós Negre, Carla (2008). *Norma y estandarización*. Luso-Española de Ediciones, S.L. Salamanca.
- Amorós Negre, Carla y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (2019). Percepción lingüística y pluricentrismo: Análisis del binomio a la luz de los resultados del Proyecto Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America (LIAS). *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (33), 9–26.
- Andión Herrero, María Antonieta (2005): *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países. Apuntes para profesores de E/LE*. Embajada de España en Brasilia. Consejería de Educación.
- Andión Herrero, María Antonieta (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 21, 21-33.

- Andión Herrero, María Antonieta (2008). Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista española de lingüística aplicada*, 21, 9-26.
- Andión Herrero, María Antonieta (2017). Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo: Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2. En Enrique Balsameda Maestu, Fernando García Andrevia y Maribel Martínez-López, Maribel (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 131-140). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- Aronson, Elliot (1969). The theory of cognitive dissonance: A current perspective. En Leonard Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 4) (pp. 1-34). Academic Press.
- Ardila Molano, Diana Marcela y Angulo Suárez, Nidimar (2021). *Representaciones de las variedades lingüísticas en los manuales de ELE: Aula América, El explorador, Nuevo prisma*. [Trabajo Fin de Máster, Pontificia Universidad Javeriana].
- Arteaga, Deborah y Llorente, Lucía (2009). *Spanish as an international language. Implications for teachers and learners*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691736>
- Ávila Santibáñez, Raúl (2011). El español neutro (?) en los medios de difusión internacional. En Raúl Francisco Ávila Sánchez, Rodrigo Muñoz de Juana y Carlos Garduño (Eds.), *Variación del español en los medios* (pp. 17-30). El Colegio de México.
- Badiola González, Javier (2018). *Actitudes y creencias hacia las variedades diatópicas del español en estudiantes checos de ELE* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Facultad de Filología, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Baker, Wendy; Eddington, David y Nay, Lyndsey (2009). Dialect identification: The effects of region of origin and amount of experience. *American Speech*, 84(1), 48–71.
- Baldauf Jr, Richard; Li, Minglin y Zhao, Shouhui (2008). Language acquisition management inside and outside the school. En Bernard Spolsky y Francis Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 233-250). Blackwell Publishing Ltd.
- Barahona Novoa, Alberto (2007). Lengua, norma y medios de comunicación. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 33(2), 127-139.
- Barrera Rodríguez, Francisco José (2018). Análisis de las actitudes de universitarios japoneses hacia las variedades de pronunciación del español. *Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 33, 5–25.
- Bayley, Robert; Cameron, Richard, y Lucas, Ceil (2013). *The Oxford handbook of sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Beaven, Tita y Garrido, Cecilia (2000, septiembre 13-16). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas*

en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza, España.

- Berruto, Gaetano (2010). Identifying dimensions of linguistic variation in a language space. En Peter Auer y Jürgen Erich Schmidt (Eds.), *Volume 1: Theories and Methods* (pp. 226-241). De Gruyter Mouton.
- Blanco Pena, José Miguel (2015). ¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. En *Actas del V Congreso internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (Edición especial). Biblioteca virtual redELE.
- Blas Arroyo, José Luis (2012). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Cátedra.
- Blas Nieves, Amelia (2017). Enseñar español en Hungría. En María del Carmen Méndez Santos y María del Mar Galindo Merino (Coords.), *Atlas de ELE. Geolingüística del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 241-259). enClave-ELE.
- Bloomfield, Leonard (1944). Secondary and tertiary responses to language. *Language*, 20(2), 45-55.
- Borrego Nieto, Julio (2001, octubre 16 y 19). *El concepto de norma regional y su aplicación a las hablas castellano-leonesas*. II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/>
- Boudreau, Annette y Dubois, Lise (2007). Français, acadien, acadjonne: Competing discourses on language preservation along the shores of the Baie Sainte-Marie. En Monica Heller y Alexandre Duchêne (Eds.), *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages* (pp. 99-121). Continuum International Publishing Group London.
- Bourdieu, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal/Universitaria.
- Borzi, Claudia y Gutiérrez Böhmer, Sofía (2021). Actitudes y creencias de los jóvenes universitarios bonaerenses hacia la variedad andaluza del español. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 29–49. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.02>.
- Bright, William (1966) *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*. Mouton.
- Bugel, Talia y Héléde Santos, Scutti (2010). Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil. *Language Policy*, 9(2), 143–170.
- Cabrales, Macarena Gómez y Gutiérrez Rivero, Antonio (2000). ¿Qué español enseñamos en Andalucía? Un caso concreto: Cádiz. En *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000* (pp. 375-382). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.

- Cahuzac, Philippe (1980). La división del español de América en zonas dialectales. Situación etnolingüística o semántico-dialectal. *Lingüística Española Actual* 2(2), 385-461.
- Camargo Fernández, Laura y Méndez Guerrero, Beatriz (2022). Creencias y actitudes de los mallorquines hacia la variedad castellana: percepciones de castellano estándar y del castellano mallorquín. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 135-167). Universidad de Alcalá.
- Camargo Fernández, Laura y Méndez Guerrero, Beatriz (2023). Actitudes lingüísticas hacia la variedad andaluza en Mallorca: El impacto de la inmigración del tercio sur peninsular en la valoración de los mallorquines. En Rocío Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero e Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 335-376). Comares.
- Caravedo Barrios, Rocío Elena (2014). *Percepción y variación lingüística: Enfoque sociocognitivo*. Iberoamericana Vervuert.
- Cárcamo García, Marina (2016). *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español: El caso de las formas de tratamiento*. [Tesis de maestría, Universidad de Estocolmo]. Repositorio DiVA.
- Cargile, Aaron; Giles, Howard; Ryan, Ellen y Bradac, James (1994). Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language & Communication*, 14(3), 211-236.
- Castellanos, Isabel M. (1980). Actitudes sociolingüísticas hacia el español del Caribe. *Revista Lenguaje*, 11, 73-91. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v0i11.13867>.
- Castillo, David Andrés y Doñas, Antonio (2016). *Didáctica de la lengua española. Ejercicios. Nivel B2*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Agregaduría de Educación, Embajada de España en la República Checa.
- Catalán, Diego (1958). Génesis del español atlántico: Ondas varias a través del océano. *Revista de historia canaria*, 123-124, 233-242.
- Cazorla Vivas, Carmen (2017). Manuales ELE A1 y variedades del español: presencia, ausencia y didáctica. En Enrique Balsameda Maestu, Fernando García Andrevia y Maribel Martínez-López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 193-204). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- Cestero Mancera, Ana María y Paredes, Florentino (2015a). Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: Avance de un proyecto de investigación. *Alfal*, 50, 652-683.
- Cestero Mancera, Ana María y Paredes, Florentino (2015b). Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual: Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI. *Spanish in Context*, 12(2). <https://doi.org/10.1075/sic.12.2.04ces>.

- Cestero Mancera, Ana María y Paredes, Florentino (2018a). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de filología*, 53(2), 11-43.
- Cestero Mancera, Ana María y Paredes, Florentino (2018b). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología (Universidad de Chile)*, 53(2), 45-86. <https://doi.org/10.4067/s0718-93032018000200045>.
- Cestero Mancera, Ana María y Paredes, Florentino (2021). Sevilla frente a Madrid: Percepción de las variedades castellana y andaluza por jóvenes universitarios del centro-norte de España según el proyecto PRECAVES XXI. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 51-74.
- Cestero Mancera, Ana María y Paredes, Florentino (Eds.) (2022a). *La percepción de la variedad castellana: Creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI*. Editorial Universidad de Alcalá. <https://doi.org/10.25115/oralia.v27i1.9719>.
- Cestero Mancera, Ana María y Paredes, Florentino (2022b). Creencias y actitudes de los madrileños hacia su propia variedad lingüística: la pervivencia del prestigio de la norma castellana. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 29-71). Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, Ana María y Paredes, Florentino (2023). Creencias y actitudes lingüísticas de los madrileños hacia la variedad andaluza. En Rocío Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero e Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 297-335). Comares.
- Cestero Mancera, Ana María y Paredes, Florentino (s.f.). *Metodología PRECAVES-XXI. Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://www.variedadesdelespanol.es/>
- Chambers, Jack (1995). *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*. Blackwell.
- Chambers, Jack (2004). Studying language variation: An informal epistemology. En Jack Chambers, Peter Trudgill y Natalie Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 1-14). Blackwell.
- Chiquito, Ana Beatriz y Quesada Pacheco, Miguel Ángel (Eds.) (2014). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* [Libro electrónico]. Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5. <https://bells.uib.no/>.
- Clopper, Cynthia G. y Pisoni, David B. (2004). Homebodies and army brats: Some effects of early linguistic experience and residential history on dialect categorization. *Language Variation and Change*, 16(1), 31-48.

- Cohen, Jacob (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (1a ed.)*. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones. (Trabajo original publicado en 2001).
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Cooper, Robert (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Corbeil, Jean-Claude (1983). Éléments d'une théorie de la régulation linguistique. En Édith Bédard y Jacques Maurais (Eds.) *La norme linguistique*, (pp. 281-303). Le Robert.
- Corder, Stephen Pit (1981). Formal simplicity and functional simplification. En Roger Anderson (Ed.), *New dimensions in second language acquisition research* (pp. 146-152). Newbury House Publishers.
- Corder, Stephen Pit (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education.
- Costa, James (2020). Standard Language(s). En James Stanlaw (Ed.), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology* (pp. 1-4) Blackwell.
- Cots, Josep Maria; Armengol Castells, Lurdes; Arnó Macià, Elisabet; Irún Chavarría, Montserrat y Llurda Giménez, Enric (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas*. Graó.
- Coupland, Nikolas y Jaworski, Adam (1997). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. Macmillan.
- Cramer, Jennifer (2014) Perceptual Dialectology. En Oxford Handbooks Editorial Board (Ed.). *Oxford Handbook Topics in Linguistics*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935345.013.60>
- Criado Torres, Lucía (en prensa). *Actitudes y creencias de profesores andaluces de ELE hacia las variedades geográficas cultas del español*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Criado Torres, Lucía y Svetozarovová, Radka (2024, julio 17). *Modelos de prestigio lingüístico y variación dialectal en manuales de ELE*. Comunicación en el 34.º Congreso internacional de ASELE, Edimburgo, Escocia.
- Cruz Ortiz, Rocío; Santana Marrero, Juana y Santos Díaz, Inmaculada Clotilde (Eds.) (2023). *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI*. Comares.
- Cuenca Ordinyana, María Josep y Hilferty, Joseph (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Grupo Planeta.

- Cuerie, Haver (1952). A projection of socio-linguistics: The relationship of speech to social status. *Southern Journal of Communication*, 18(1), 28-37.
- Cunningham-Andersson, Una (1996). Learning to interpret sociodialectal cues. *Speech, Music and Hearing: Quarterly Progress and Status Report*, 37(2), 155–158.
- Čermák, Petr (2012). Norma současné španělštiny a její kodifikace. *Časopis pro moderní filologii*, 94(2), 99-110.
- Čermák, Petr (2013). Norma lingüística: la tradición española frente a la tradición checa. En Miroslav Valeš y Slavomír Míča (Eds.), *Diversidad lingüística del español* (pp. 21-32). Technická univerzita v Liberci.
- Čermák, Petr (2015). *Fonetika a fonologie současné španělštiny*. Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Davydova, Julia; Tytus, Agnieszka Ewa y Schleef, Erik (2017). Acquisition of sociolinguistic awareness by German learners of English: A study in perceptions of quotative be like. *Linguistics*, 55(4), 783-812.
- De Armas y Céspedes, Juan Ignacio (1882). *Orijenes del lenguaje criollo*. Imprenta de la viuda de Soler.
- De Gambier, Nancy Combo (2011). *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de español como lengua extranjera en Alemania* [Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija].
- De Molina Redondo, José Andrés (1979). *Enseñanza de la lengua y política lingüística*. Universidad de Granada.
- Dębowiak, Przemysław y Waniakowa, Jadwiga (2023). Polish dialect classifications. *Dialectología*, 11, 237-267.
- Demonte, Violeta (2003). Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española. *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1230359>
- Demonte, Violeta (2005). La esquiua norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar. En R. Álvarez y E. Monteagudo (Eds.), *Norma lingüística e variación. Unha perspectiva desde o idioma galego* (pp. 13-30). Instituto da Lingua Galega.
- Departamento de Lingüística (2018). *Monográfico: Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes*, 53. Universidad de Chile
- Díaz Campos, Manuel y Navarro Galisteo, Inmaculada (2009). Perceptual categorization of dialect variation in Spanish. En Joseph Collentine, Maryellen García, Barbara Lafford, and

- Francisco Marcos Marín (Eds.), *Selected proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 179–195). Cascadilla Proceedings Project.
- Díaz Campos, Manuel y Newall, Gregory (2014). *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Blackwell.
- Domínguez, Fermín (2017). Enseñar español en Eslovaquia. En María del Carmen Méndez Santos y María del Mar Galindo Merino (Coords.), *Atlas de ELE. Geolingüística del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 155-171). enClave-ELE.
- Donmall, Gilliam (Ed.) (1985). *Language Awareness, NCLE Papers and Reports 6*. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Droba, Daniel (1933). The nature of attitude. *The Journal of social psychology*, 4(4), 444-463. <https://doi.org/10.1080/00224545.1933.9919338>
- Dubois, Jean; Giacomo, Mathée; Guespin, Louis; Marcellesi, Christiane; Marcellesi, Jean-Baptiste y Mével, Jean-Pierre (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Durkheim, Émile (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273–302. <http://www.jstor.org/stable/40892316>
- Dvořáková, Veronika (2017). Enseñar español en la República Checa Cómo romper el hielo en el corazón de Europa. En María del Carmen Méndez Santos y María del Mar Galindo Merino (Coords.), *Atlas de ELE. Geolingüística del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 123-137). enClave-ELE.
- Eckert, Penelope (2008). Variation and the indexical field 1. *Journal of sociolinguistics*, 12(4), 453-476.
- Eckert, Penelope (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual review of Anthropology*, 41, 87-100. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145828>
- Fernández, Mauro (1996, octubre 22 y 23). *Los orígenes de la Sociolingüística*. Actas de las II Jornadas de Lingüística, Cádiz, España.
- Fernández Astrada, Miguel Federico; Solla, Julieta y Tapia Kwiecien, Martín (2017). El tratamiento de las variedades lingüísticas en manuales de ELE e ILE para el nivel inicial. Estudio contrastivo. En Martín Tapia Kwiecien y Ana Ávalos (Eds.), *Los discursos sobre la ecología y el medioambiente en sus intersticios lingüísticos, semióticos y educativos. Actas de las IV Jornadas Internacionales de Ecología y Lenguajes /1a ed. Compendiada* (pp. 111-121). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Fernández Martín, Patricia (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 3, 31-61.

- Fernández Sánchez, Ángela (Dir.) (2007). *Currículo de Lengua y Literatura Españolas Secciones Bilingües en la República Checa*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones Agregaduría de Educación en la República Checa.
- Fernández-Sevilla, Julio (1980). Los fonemas implosivos en español. *Thesaurus*, 35(3), 456-505.
- Festinger, Leon (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Fetters, Michael D., Curry, Leslie A., y Creswell, John W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health services research*, 48(6pt2), 2134-2156.
doi: 10.1111/1475-6773.12117
- Fishbein, Martin (1965). A consideration of beliefs, attitudes, and their relationship. En Ivan Dale Steiner y Martin Fishbein (Eds.) *Current studies in social psychology* (pp. 107-120). Holt Rinehart & Winston, Inc.
- Flórez Márquez, Óscar (2000, septiembre 13-16). ¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano?. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza, España.
- Flydal, Leiv (1952). *Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue*. Norsk tidsskrift for sprogvidenskap.
- Foulkes, Paul (2010). Exploring social-indexical knowledge: A long past but a short history. *Laboratory Phonology*, 1(1), 5-39.
- Fuentes González, Antonio Daniel (2020). *La realidad y la norma en las estancias de estudiantes erasmus irlandesas: “No entendí nada. Ahora, estoy acostumbrado a esta desesperación de la «s»*. *Revista EntreLínguas*, 6(1), 123-145.
- Gallardo Ballacey, Andrés (1978). Hacia una teoría del idioma estándar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 16, 85-120.
- García Fernández, Enrique (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2-LE*. Biblioteca virtual redELE. <http://hdl.handle.net/11162/80307>
- García Marcos, Francisco Joaquín (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística (Vol. 9)*. Universidad Almería.
- García Marcos, Francisco Joaquín y Fuentes González, Antonio Daniel (1996). *Mecanismos de prestigio y repercusión sociolingüística*. Universidad de Almería.
- García Murga, María Hortensia Blanco (2010). *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol* [Tesis de maestría, Universidade de Brasília]. Repositorio Institucional da Universidade de Brasília.
- Garrett, Peter (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.

- Garrett, Peter, Coupland, Nikolas y Williams, Angie (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. University of Wales Press
- Garret, Peter y James, Carl (1993). What's language awareness? *Babel–AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, 2, 109-114.
- Garrido, Celia (2000, septiembre 22-25). Yo digo papa y tú patata. La enseñanza del español como lengua de comunicación global. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Cádiz, España.
- Garvin, Paul y Lastra García, Clementina Yolanda (1974). *Antología de estudios de etnología y sociolingüística*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Geeraerts, Dirk (2008). Prototypes, stereotypes, and semantic norms. En Gitte Kristiansen y René Dirven (Eds.), *Cognitive sociolinguistics: Language variation, cultural models, social systems* (pp. 39, 21-40). De Gruyter Mouton.
- Geeraerts, Dirk (2010). *Ten lectures on Cognitive Sociolinguistics*. Foreign Language Teaching and Research Press, Beihang University.
- Geeraerts, Dirk; Kristiansen, Gitte y Peirsman, Yves (2010). *Advances in cognitive sociolinguistics*. De Gruyter Mouton.
- Geeraerts, Dirk, y Kristiansen, Gitte (2014). Cognitive linguistics and language variation. En Jeanette Littlemore y John Taylor (Eds.), *The Bloomsbury Companion to Cognitive Linguistics* (pp. 202-217). Bloomsbury.
- Giles, Howard; Bourhis, Richard; Lewis, Alan y Trudgill, Peter (1974). The imposed norm hypothesis: A validation. *Quarterly Journal of Speech*, 60(4), 405-410.
- Gogolewski, Stanisław (1998). Dialectology in Poland 1873-1997. *Historiographia linguistica*, 25(1-2), 115-140.
- González Lozano, Javier y Čermák, Petr (2022). Výuka španělského jazyka v České republice. En Míla Janišová y Petr Strouhal (Eds.), *Oborové didaktiky a pregraduální příprava učitelů na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy* (pp. 227-241).
- González-Rátiva, María Claudia; Muñoz-Builes, Diana Marcela; Guzmán García, Maira Fernanda y Correa Lopera, Laura María (2018). Creencias y actitudes lingüísticas de los jóvenes universitarios antioqueños hacia las variedades normativas del español. *Boletín de Filología*, 53(2), 209–235. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200209>.
- González-Rátiva, Maria Claudia; Muñoz Builes, Diana Maria y Guzmán García, Maira Fernanda (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de Antioquia, Colombia, hacia el andaluz. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 75-93. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.04>.
- González-Rátiva, Maria Claudia; Muñoz-Builes, Diana Marcela; Sepúlveda Gómez, Eliana y Ramírez Giraldo, María Alejandra (2022). Creencias y actitudes de los antioqueños (Colombia) hacia la variedad castellana. En Ana María Cestero Mancera y Florentino

- Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 365-403). Universidad de Alcalá.
- González Sánchez, María (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación a Distancia de España] <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.11442.45762>
- Gooskens, Charlotte (2005). How well can Norwegians identify their dialects? *Nordic Journal of Linguistics*, 28(1), 37–60. <https://doi.org/10.1017/S0332586505001319>.
- Gooskens, Charlotte; van Bezooijen, Renée y Nerbonne, John (2013). Perception of geographically conditioned linguistic variation. En Frans Hinskens y Johan Taeldeman (Eds.), *Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation: Dutch*. (pp. 567-586). De Gruyter Mouton.
- Granero Navarro, Adela (2017). Enseñar español en Bulgaria. En María del Carmen Méndez Santos y María del Mar Galindo Merino (Coords.), *Atlas de ELE. Geolingüística del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 101-121). enClave-ELE.
- Grootaers, Willem (1959). Origin and Nature of the Subjective Boundaries of Dialects. *Orbis* 8(1), 355-384.
- Guerrero González, Silvana y San Martín Núñez, Abelardo (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios chilenos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, 53(2), 237–262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000200237>.
- Guerrero González, Silvana; Galassi Oyarzún, Isaac y González Riffo, Javier (2022). Creencias y actitudes de los chilenos hacia la variedad castellana. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 403-443). Universidad de Alcalá.
- Gumperz, John y Hymes, Dell (1972) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Holt Rinehart & Winston, Inc.
- Gutiérrez Böhmer, Sofía y Borzi, Claudia (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios rioplatenses hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, 53(2), 263–292. <https://revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/51948>.
- Gutiérrez Böhmer, Sofía y Borzi, Claudia (2022). Creencias y actitudes de hablantes de Buenos Aires hacia la variedad castellana: datos y lectura. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 443-471). Universidad de Alcalá.
- Habovštiak, Anton (1995). Spisovný jazyk a nárečia. *Kultúra Slova. Časopis pre jazykovú kultúru a terminológiu*, 3(4), 97-100.
- Haugen, Einar (1972). The Scandinavian languages as cultural artefacts. En Evelyn Firchow (Ed.), *Studies by Einar Haugen*, (pp. 265-286). De Gruyter Mouton.

- Hawkins, Eric (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge University Press.
- Henríquez Ureña, Pedro Henrique (1921). Observaciones sobre el español en América. *Revista De Filología Española*, 8, 357-390.
- Hernández Cabrera, Clara Eugenia y Samper Hernández, Marta (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, 53(2), 179–208. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200179>.
- Hernández Cabrera, Clara Eugenia y Samper Hernández, Marta (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia la variedad andaluza. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 95-116. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.05>.
- Hernández Cabrera, Clara Eugenia y Samper Hernández, Marta (2022). Creencias y actitudes de los canarios hacia la variedad castellana. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 319-365). Universidad de Alcalá.
- Hernández Campoy, Juan Manuel y Almeida, Manuel (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Comares.
- Herrera Soler, Honesto; Martínez Arias, Rosario y Amengual Pizarro, Marian (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Editorial EOS.
- Hoenigswald, Henry (1966). A proposal for the study of folk-linguistics. En William Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 16-26). De Gruyter Mouton.
- Hudson, Richard (2010): Norm, standard, deviation. En Stefanie Dose, Sandra Götz, Thorsten Brato y Christiane Brand (Eds.), *Norms in Educational Linguistics. Normen in Educational Linguistics. Linguistic, Didactic and Cultural Perspectives. Sprachwissenschaftliche, didaktische und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (pp. 43-57). Peter Lang.
- Hymes, Dell (1992). Inequality in Language: Taking for Granted. *Working papers in educational linguistics*, 8(1), 1-30.
- Illamola, Cristina (2022). Creencias y actitudes de los barceloneses hacia la variedad castellana. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 95-135). Universidad de Alcalá.
- Illamola, Cristina y Forment Fernández, Mar (2021). Actitudes y creencias de los jóvenes universitarios barceloneses hacia la variedad andaluza: Datos del proyecto PRECAVES XXI. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 117-142. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.06>.
- Illamola, Cristina y Forment Fernández, Mar (2023). ¿Tus abuelos también son andaluces? Identificación y creencias de los barceloneses hacia la variedad andaluza. En Rocío Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero e Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su*

prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI (pp. 187-225). Comares.

Infoabsolvent (s.f.). *Výběr oboru vzdělání*. <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/1/12-13-14-15?NastavKraj=True#filtrForm>

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Instituto Cervantes (2023). *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes*.

Jahr, Ernst Håkon y Janicki, Karol (1995). The function of the standard variety: A contrastive study of Norwegian and Polish. *International Journal of the Sociology of Language*, 115, 25-46.

Jensen, Viggo Bank (2011, junio 3-5). *Eugenio Coseriu, Scandinavian linguists and variational linguistics*. 6th International Conference on Languages, E-Learning and Romanian Studies, Isle of Marstrand, Sweden.

Kabatek, Johannes; Henriques Pestana, Yoselin; Blattner, Charlotte y Defrance, Charlotte (2022). *Demolingüística del español en Suiza, con un anexo sobre el español en Liechtenstein*. Instituto Cervantes.

Kenesei, István (2021). General introduction. En Katalin Kiss y Veronika Hegedus (Eds.), *Syntax of Hungarian: Postpositions and Postpositional Phrases* (pp. xiii-xxiv). Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.1515/9789048544608-002>

Kielczykowska, Justyna Paulina (2022). *Percepción de las variedades del español de los estudiantes de las secciones bilingües en Eslovaquia, Hungría, Polonia y Rusia* [Trabajo Fin de Grado].

Kloferová, Stanislava (2017). Nářeční skupina. En Petr Karlík, Marek Nekula y Jana Pleskalová (Eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [https://www.czechency.org/slovník/NÁŘEČNÍ SKUPINA](https://www.czechency.org/slovník/NÁŘEČNÍ_SKUPINA)

Kloss, Heinz (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Center for Research on Bilingualism.

Koch, Peter y Öesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe-Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1), 15-43.

Komorowska, Hanna (2014). Language awareness: From embarras de richesses to terminological confusion. En Andrzej Lyda y Konrad Szczesniak (Eds.), *Awareness in action: The role of consciousness in language acquisition* (pp. 3-20). Springer International Publishing.

Krashen, Stephen y Terrel, Tracy (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.

- Kristiansen, Gitte (2008). Style-shifting and shifting styles: A socio-cognitive approach to lectal variation. En Gitte Kristiansen y René Dirven (Eds.), *Cognitive sociolinguistics: Language variation, cultural models, social systems* (pp. 45-90). De Gruyter Mouton.
- Kristiansen, Gitte y Dirven, René (2008). *Cognitive sociolinguistics. Language Variation, Cultural Models, Social Systems*. De Gruyter Mouton.
- Kristiansen, Gitte; Franco, Karlien; De Pascale, Stefano; Rosseel, Laura y Zhang, Weiwei (2021). *Cognitive sociolinguistics revisited (Vol. 48)*. De Gruyter Mouton.
- Kristiansen, Gitte; Montes, Mariana y Zhang, Weiwei (2021). Cognitive Sociolinguistics in the 21st century. En Gitte Kristiansen, Karlien Franco, Stefano De Pascale, Laura Rosseel, y Weiwei Zhang (Eds.), *Cognitive Sociolinguistics Revisited* (pp. 3-20). De Gruyter Mouton.
- Kroch, Anthony (1978). Toward a Theory of Social Dialect Variation. *Language in Society*, 7(1), 17–36. doi: 10.1017/S0047404500005315
- Kruger, Franziska (2018). Processing indexical and dialectal variation in a second language. In John Levis (Ed.), *Proceedings of the 9th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 129–140). Iowa State University.
- Labov, William (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- Labov, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, William (1984). Field methods of the project on linguistic change and variation. En J. Baugh y J. Sherzer (Eds.), *Language in use: Readings in sociolinguistics*. Prentice-Hall (pp. 28-66).
- Labov, William (2008): *The Cognitive Capacities of the Sociolinguistic Monitor*. [Diapositiva de PowerPoint]. Penn Linguistics Department.
<https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/PowerPoints/SLM.SS17.ppt>
- Labov, William (2010). *Principles of linguistic change: Cognitive and cultural factors (Vol. 3)*. John Wiley-Blackwell.
- Lakoff, George (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- Lambert, Wallace E. (1955). Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. *The journal of abnormal and social psychology*, 50(2), 197.
- Lambert, William y Lambert, Wallace (1964). *Social Psychology*. Prentice-Hall.
- Lambert, Wallace E., Hodgson, Richard C., Gardner, Robert C., y Fillenbaum, Samuel (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The journal of abnormal and social psychology*, 60(1), 44-51.

- Lamíquiz, Vidal y Carbonero Cano, Pedro (1987). *Perfil sociolingüístico del sevillano culto*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Sevilla.
- Lehmann, Winfred (1981) Historical Linguistics and Sociolinguistics, *International Journal of the Sociology of Language*, 31, 11-27.
- Lewandowski, Theodor (1982) *Diccionario de Lingüística*. (Traducción a cargo de García Denche, María Luz y Bernárdez, Enrique). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1973).
- Ljungberg, Lorena (2020). *Actitudes hacia las variedades lingüísticas del español: Un estudio sociolingüístico con estudiantes universitarios de español en Suecia* [Tesis doctoral, Universidad de Uppsala]. Repositorio DiVA.
- Llorente Pinto, María del Rosario (2013). *El español neutro existe*. DLE. Ponencias / Actas del Departamento de Lengua Española. <http://hdl.handle.net/10366/121971>
- Lo Bianco, Joseph (2010). Language Policy and Planning. En Nancy Hornberger y Sandra McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 143-174). Multilingual Matters.
- Long, Daniel y Preston, Dennis (2002). *Handbook of perceptual dialectology (Vol. 2)*. John Benjamins Publishing.
- Lope Blanch, Juan Miguel (1987). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. En Juan Manuel Álvarez Méndez (Coord.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: textos fundamentales de orientación interdisciplinar* (pp. 393-405). Akal.
- Lope Blanch, Juan Miguel (1992). La falsa imagen del español americano. *Revista de Filología Española*, 72(3-4), 313-336. <https://doi.org/10.3989/rfe.1992.v72.i3/4.563>
- López García, Ángel (1998). Los conceptos de lengua y dialecto a la luz de la teoría de prototipos. *La Torre. Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 3(7-8), 7-19.
- López Morales, Humberto (2001). Actitudes lingüísticas hacia el bable en la ciudad de Oviedo. *LEA: Lingüística Española Actual*, 23(2), 145-158.
- López Morales, Humberto (2004). *Sociolingüística, 3ª ed.* Editorial Gredos.
- López Serena, Araceli (2007). La importancia de la cadena variacional en la superación de la concepción de la modalidad coloquial como registro heterogéneo. *Revista española de lingüística*, 37(1), 371-398.
- Loureda Lamas, Óscar; Moreno Fernández, Francisco; Álvarez Mella, Héctor y Scheffler, David (2020). *Demolingüística del español en Alemania*. Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.
- Lozovanu, Dorin (2012). Romanian-speaking communities outside Romania: Linguistic identities. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 569-572.
- Macaulay, Ronald (1975). Negative prestige, linguistic insecurity, and linguistic self-hatred. *Lingua*, 36(2-3), 147-161.

- Mackey, Alison y Gass, Susan M. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. Routledge
- Malaver, Irania (2002). Dime cómo crees que hablas y te diré quién eres. Actitudes lingüísticas en la comunidad de habla caraqueña. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 5, 181-202. <https://doi.org/10.25115/oralia.v5i1.8448>.
- Malkiel, Yákov (1976). From Romance Philology through Dialect Geography to Sociolinguistics. *Linguistics*, 14(177), 59-84.
- Mallinson, Graham y Bărbulescu, Oana Uță (2018). Polish. En Bernard Comrie (Ed.), *The world's major languages* (pp. 260-277). Routledge.
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2000). Actitudes de los transmisores del prestigio lingüístico en Toledo: primeros datos. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 25(10), 89-123.
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 145-177.
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2020a). Valoraciones de futuros profesores de español hacia las variedades cultas de su lengua. Datos de Granada. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, 34, 131-152. <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34>
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2020b). Semelhanças e diferenças na avaliação das variedades de espanhol de futuros professores e população geral: Dados de Granada (Espanha). *Revista EntreLinguas*, 6(1), 52-70. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13220>.
- Martínez Martínez, Inmaculada; Gancedo Ruiz, Marta y Valentín Paucar, Alex E. (2023). Creencias y actitudes lingüísticas de los hablantes cántabros hacia la variedad andaluza. En Rocío Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero e Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 225-257). Comares.
- Masuda, Kenta (2014). *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón: Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE*. [Trabajo Fin de Máster, Universitat de Barcelona].
- Matsuura, Hiroko, Chiba, Reiko y Fujieda, Miho (1999). Intelligibility and comprehensibility of american and Irish Englishes in Japan. *World Englishes*, 18(1), 49-62.
- McGroarty, Mary (1997) Language policy in the USA: National values, local loyalties, pragmatic pressures. En William Eggington y Helen Wren (Eds.), *Language Policy: Dominant English, Pluralist Challenges* (pp. 67-90). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.83.09mcg>
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, Self and Society*. The University of Chicago Press.
- Medak, Aleksandar (2021). *Actitudes lingüísticas de estudiantes suecos de ELE hacia el andaluz* [Tesis doctoral, Universidad de Dalarna]. Repositorio DiVA.

- Medgyes, Péter y Miklósy, Katalin (2000). The Language Situation in Hungary. *Current Issues in Language Planning*, 1(2), 148–242. <https://doi.org/10.1080/14664200008668008>
- Méndez Guerrero, Beatriz (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios mallorquines hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, 53(2), 87–114.
- Méndez Guerrero, Beatriz (2021). A propósito de las actitudes de los jóvenes mallorquines hacia el castellano y el andaluz: Datos sobre la valoración indirecta (Proyecto PRECAVES XXI). *Oralia: Análisis del discurso oral*, 24(1), 97-122. <https://doi.org/10.25115/oralia.v24i1.6467>.
- Menéndez Pidal, Ramón (1962). Sevilla frente a Madrid. Algunas precisiones sobre el español de América. En Diego Catalán (Ed.), *Estructuralismo e historia. Miscelánea homenaje a André Martinet*, vol. III (pp. 99-165). Universidad de La Laguna.
- Mendoza Puertas, Jorge Daniel (2022). Percepción de las variedades geográficas del español por parte de los estudiantes universitarios taiwaneses. *Itinerarios*, 35, 267–290.
- Meyerhoff, Miriam (2006). *Introducing sociolinguistics*. Routledge.
- Méndez Santos, María del Carmen y Galindo Merino, María Mar (2017). *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen 1. Europa Oriental*. En Clave-ELE.
- Méndez Santos, María del Carmen y Galindo Merino, María Mar (2022). *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza de español en el mundo. Volumen II. Asia Oriental*. En Clave-ELE.
- Miller, Laura (2020). Folk theories of language and folk linguistics. En James Stanlaw (Ed.), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology* (pp. 1-5). Wiley Blackwell.
- Milroy, James (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of sociolinguistics*, 5(4), 530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>
- Milroy, James y Milroy, Leslie (2017). Varieties and variation. En Florian Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 45-64). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a). *El mundo estudia español*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022b). *Guía para docentes y asesores españoles en Bulgaria. 2022-2023*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022c). *Guía para docentes y asesores españoles en Eslovaquia. 2022-2023*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022d). *Guía para docentes y asesores españoles en Hungría. 2022-2023*. Secretaría General Técnica.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022e). *Guía para docentes y asesores españoles en Polonia. 2022-2023*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022f). *Guía para docentes y asesores españoles en República Checa. 2022-2023*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022g). *Guía para docentes y asesores españoles en Rumanía. 2022-2023*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022h). *Secciones Bilingües de español en Europa central, oriental y China. Guía 2022-2023*. Secretaría General Técnica
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (9 de septiembre de 2020). *La Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional estrena página web*. Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes. Recuperado el 24 de junio de 2024 de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2020/09/20200909-accioneducativaexterior.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024a). *Estadísticas de la Acción Educativa Exterior. Curso 2023-2024. Nota resumen*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:5deb379a-dc50-4f92-9f66-ad7befd7b85b/nota.pdf
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024b). *Secciones bilingües de español en Europa central, oriental y China. Guía 2024-2025*. Unidad de Acción Educativa Exterior.
- Ministerio de España (2011). *Currículo de Lengua y Literatura Españolas. Secciones Bilingües de español. Polonia*. Ministerio de España.
- Montes Giraldo, José Joaquín (1977). Un tipo de composición nominal y el español atlántico. *Thesavrus*, 32(3), 653-659.
- Montes Giraldo, José Joaquín (1982). El español de Colombia: propuesta de clasificación dialectal. *Thesavrus*, 37(1), 23-92.
- Montes Giraldo, José Joaquín (1995). La bipartición dialectal del español. *Boletín de filología*, 35(1), 317-331.
- Moreno Fernández, Francisco (1993). *La división dialectal del español de América*. Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno Fernández, Francisco (2000). *Qué español enseñar*. Arco Libros - La Muralla.
- Moreno Fernández, Francisco (2001). Prototipos y prestigio en los modelos de español. *Carabela*, 50, 5-20.

- Moreno Fernández, Francisco (2006): Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo. En Ana María Cestero Mancera (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, (pp. 75-94). Universidad de Alcalá de Henares.
- Moreno Fernández, Francisco (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55–70.
- Moreno Fernández, Francisco (2009a). La lengua española en su geografía. Arco Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2009b). Hacia una sociolingüística cognitiva de la variación. En Montserrat Veyrat Rigat y Enrique Serra Alegre (Eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social* (pp. 839-854). Arco/Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2012). *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Iberoamericana Vervuert.
- Moreno Fernández, Francisco (2019). *La lengua española en su geografía*. Arco-Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2017). *Variedades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes*. Instituto Cervantes en la Universidad de Harvard–Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, Francisco (2019). *Variedades de la lengua española*. Routledge.
- Moreno Fernández, Francisco (2023). Distancias reales y ficticias en los espacios lingüísticos. *Energeia*, 8, 82-103.
- Moreno Fernández, Francisco y Moreno Fernández, Juliana. (2004). Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid. *Lingüística Española Actual*, XXVI (1), 5-38.
- Moreno Fernández, Francisco y Otero Roth, Jaime (2006). *Demografía de la lengua española*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Moreno Fernández, Francisco y Otero Roth, Jaime (2007). El español en su dimensión demolingüística. *Circunstancia*, 13, 1-9.
- Moreno Fernández, Francisco y Otero Roth, Jaime (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo (3° edición)*. Ariel; Fundación Telefónica; Real Instituto Elcano e Instituto Cervantes.
- Mourelle de Lema, Manuel (1997, junio 7). El periodismo como vehículo de penetración de extranjerismos en el léxico común. *La lengua Española y los medios de comunicación*. I Congreso Internacional de la Lengua Española, Zacatecas, México.
- Moya Corral, Juan Antonio y Martínez, María D. (2000). Reacciones actitudinales hacia la variación dialectal en hablantes granadinos. *LEA. Lingüística Española Actual*, 23(2), 137–160.

- Musulin, Maša y Bezljaj, Metka (2016). Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb. *Verba Hispanica*, 24(1), 87-108. <https://doi.org/10.4312/vh.24.1.87-108>.
- Mühleisen, Susanne (2002). *Creole discourse: exploring prestige formation and change across Caribbean English-lexicon Creoles*. John Benjamins Publishing Company.
- Niedzielski, Nancy y Preston, Dennis (2000). *Folk linguistics (Vol. 122)*. De Gruyter Mouton.
- Ortega, Lourdes (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal* 103(s1), 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Ortega Ojeda, Gonzalo Damián (1981). El español hablado en Canarias: Visión sociolingüística. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 0, 111-116.
- Osenova Petya (2010) Bulgarian. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 88(3), 643-668.
- Ostrom, Thomas; Bond Jr, Charles; Krosnick, Jon y Sedikides, Constantine (1994). En Sharon Shavitt y Thimoty Brock (Eds.), *Attitude scales: How we measure the unmeasurable* (pp. 15-42). Allyn & Bacon.
- Parapatics, Andrea (2019). Ambivalent Attitudes to Regional Dialects in Hungary: Investigating Students and Teachers. *Indonesian Research Journal in Education |IRJE|*, 3(2), 340-357.
- Paredes García, Florentino y Cestero Mancera, Ana María (2021). Percepción de las variedades cultas del español por hablantes del centro-norte de España según los datos del proyecto PRECAVES XXI: el español ejemplar y la variedad propia. *Oralia*, 21(1) 87-112. <https://doi.org/10.25115/oralia.v21i1.6786>.
- Pérez Rodríguez, Marisela del Carmen (2022). Creencias y actitudes de los ovetenses hacia la variedad castellana. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 71-85). Universidad de Alcalá.
- Pérez Rodríguez, Marisela del Carmen (2023). La variedad andaluza del español vista por los asturianos. Resultados del proyecto PRECAVES XXI. En Rocio Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero, & Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 159-187). Comares.
- Pizarro Pedraza, Andrea (2016). Variación semántica y significado social: hacia una sociolingüística cognitiva de la Tercera Ola. *Dicenda: Estudios de lengua y literatura españolas*, 34, 311-338.
- Peláez Navarrete, Miguel Ángel y Pérez Amores, José Yago (2016). *Currículo de Lengua y Literatura españolas. Cursos III, IV y V. Secciones Bilingües de Eslovaquia*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Penny, Ralph (2000). *Variation and Change in Spanish*. Cambridge University Press.

- Prados Lacalle, María (2014). *El tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén] <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/844>.
- Plano Clark, Vicky L., Creswell, John W., Green O'Neil, Denis y Shope, Ronald J. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches en Sharlene Nagy Hesse-Biber y Patricia Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 363-380). Guilford Press.
- Preston, Dennis (1981) Perceptual dialectology: Mental maps of United States dialects from a Hawaiian perspective (summary). En Henry Warkentyne (Ed.), *Methods IV / Méthodes IV (Papers from the Fourth International Conference on Methods in Dialectology)* (pp. 192-198). University of Victoria.
- Preston, Dennis (1989). *Perceptual Dialectology: Nonlinguists' Views of Areal Linguistics*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110871913>
- Preston, Dennis (1996) Whaddayaknow?: The modes of folk linguistic awareness. *Language Awareness*, 5(1), 40-74. <https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959890>
- Preston, Dennis (1999). *Handbook of perceptual dialectology*. John Benjamins Publishing Company
- Preston, Dennis (2010a). Language, people, salience, space: perceptual dialectology and language regard. *Dialectologia: revista electrónica*, 5, 87-131.
- Preston, Dennis (2010b). Perceptual Dialectology in the 21st Century. En Christina Ada Anders, Markus Hundt y Alexander Lasch (Eds.), *Perceptual Dialectology: Neue Wege der Dialektologie* (pp. 1-30). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110227529.1.1>
- Preston, Dennis (2013a). Linguistic insecurity forty years later. *Journal of English Linguistics*, 41(4), 304-331. <https://doi.org/10.1177/0075424213502810>
- Preston, Dennis (2013b). The influence of regard on language variation and change. *Journal of Pragmatics*, 52, 93-104. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.12.015>.
- Preston, Dennis (2018). Language regard: What, why, how, whither. En Betsy Evans, Erica Benson y James Stanford (Eds.), *Language regard: Methods, variation and change* (pp. 3-28). Cambridge University Press.
- Promotora Española de Lingüística (s.f.). *Lenguas del mundo*. <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo>
- Putnam, Hilary (1970). Is semantics possible? *Metaphilosophy*, 1(3), 187-201.
- Pütz, Martin; Robinson, Justyna y Reif, Monika (2012). The emergence of cognitive sociolinguistics: An introduction. *Review of Cognitive Linguistics*, 10(2), 241-263.
- Quesada Pacheco, Miguel Ángel (2014). División dialectal del español de América según sus hablantes: Análisis dialectológico perceptual. *Boletín de filología*, 49(2), 257-309.

- Quesada Pacheco, Miguel Ángel (2019). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia su propia lengua: Nuevos alcances. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 135(1), 158-194. <https://doi.org/10.1515/zrp-2019-0004>.
- Quilis, Antonio (1983). Actitud de los ecuatoguineanos ante la lengua española. LEA: *Lingüística Española Actual*, 5(2), 269-310.
- RAE, ASALE (s.f.) Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], <https://www.rae.es/dpd>, 2.ª edición (versión provisional). Santillana. [Consulta: 10/05/2024].
- RAE, ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- RAE, ASALE (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- Rantanen, Timo; Tolvanen, Harri; Roose, Meeli; Ylikoski, Jussi y Vesakoski, Outi (2022) Best practices for spatial language data harmonization, sharing and map creation - A case study of Uralic. *Plos one* 17(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269648>
- Rehm, Georg y Uszkoreit, Hans (2012). Slovenčina v Európskej Informačnej Spoločnosti. En Georg Rehm y Hans Uszkoreit (Eds.), *The Slovak Language in the Digital Age* (pp. 8-16). Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-30370-8_3
- Rensink, Wouter ([1955] 1999). Informant Classification of Dialects. En Dennis Preston (Ed.), *Handbook of Perceptual Dialectology, vol. 1* (pp. 3-7). John Benjamins Publishing Company.
- Rojas Gallardo, Darío Alexis (2012a). Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile: “agrado” y variedades geográficas del español. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 28, 99-116.
- Rojas Gallardo, Darío Alexis (2012b). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein*, 26, 69-93.
- Rona, José Pedro (1964). El problema de la división del español americano en zonas dialectales. En *Presente y futuro de la lengua española, vol. I* (pp. 215-226). Ediciones Cultura Hispánica.
- Ros Piqueras, María Dolores (2011). *La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera: Análisis de un caso concreto: El español hablado en Andalucía*. Biblioteca virtual redELE.
- Rosch, Eleanor (1973). Natural categories. *Cognitive psychology*, 4(3), 328-350.
- Rosch, Eleanor (1978). Principles of categorization. En Eleanor Rosch y Barbara Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Routledge.
- Rosch, Eleanor; Mervis, Carolyn; Gray, Wayne; Johnson, David y Boyes-Braem, Penny (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive psychology*, 8(3), 382-439.

- Saborido Beltrán, Mario (2022). Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios de ELE en Reino Unido hacia las variedades dialectales del español europeo: Ceceo, seseo y distinción. En *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: Aportes desde el contexto universitario británico* (pp. 109). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1402>.
- Sala, Marius (2010). Romanian. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 88(3), 841-872.
- Samper Hernández, Marta (2023). Los canarios ante la variedad andaluza: creencias y actitudes lingüísticas. En Rocío Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero e Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 257-297). Comares.
- San Martín Núñez, Abelardo (2022). El español en Chile. En Francisco Moreno Fernández y Rocío Caravedo (Eds.). *Dialectología hispánica/The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 216-226). Routledge.
- Santana Marrero, Juana (2018a). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, 53(2), 115–144.
- Santana Marrero, Juana (2018b). Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 6(1), 71-97. <https://doi.org/10.1515/soprag-2018-0003>
- Santana Marrero, Juana (2020). Percepción de las variedades andaluza y castellana de los jóvenes sevillanos: un análisis contrastivo. *Onomázein*, 50, 71–89. <https://doi.org/10.7764/onomazein.50.05>.
- Santana Marrero, Juana (2022) Creencias y actitudes de los sevillanos hacia la variedad castellana. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 237-283). Universidad de Alcalá.
- Santana Marrero, Juana (2023). La variedad andaluza según los sevillanos: datos de PRECAVES XXI. En Rocío Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero e Inmaculada Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su prestigio: creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 121-158). Comares.
- Santana Marrero, Juana y Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2021). El Proyecto PRECAVES XXI y la evaluación del andaluz. *Philologia hispalensis*, 35(1), 15-28.
- Santos Díaz, Inmaculada Clotilde y Ávila Muñoz, Antonio Manuel (2021). Creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios malagueños hacia la variedad andaluza. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 171-191. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.08>.
- Santos Díaz, Inmaculada Clotilde y Ávila Muñoz, Antonio Manuel (2022). Creencias y actitudes de los malagueños hacia la variedad castellana: análisis según variables sociodemográficas. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.),

La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI (pp. 203-237). Universidad de Alcalá.

Santos Díaz, Inmaculada Clotilde y Ávila Muñoz, Antonio Manuel (2023). La sociedad malagueña ante la variedad lingüística andaluza. Un estudio de creencias y actitudes. En Rocío Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero e Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 89-121). Comares.

Santos Rovira, José María y Serrano Lucas, Celso Miguel (2022). *Demolingüística del español en Portugal*. Instituto Cervantes.

Schmetz, Virginie (2013). *Brasil entre Hispanoamérica: Los brasileños y las variedades diatópicas del español: Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil* [Tesis de maestría, Universidad de Estocolmo]. Repositorio DiVA.

Schmidt, Lauren (2022). Second Language Development of Dialect Awareness in Spanish. *Hispania* 105(2), 267-284. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2022.0055>.

Schmidt, Lauren y Geeslin, Kimberly (2022). Developing language attitudes in a second language: Learner perceptions of regional varieties of Spanish. *Revista Española de Lingüística Aplicada / Spanish Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 206-235. <http://dx.doi.org/10.1075/resla.20008.sch>

Schoonmaker-Gates, Elena (2017). Regional variation in the language classroom and beyond: Mapping learners' developing dialectal competence. *Foreign Language Annals*, 50(1), 177-194. <https://doi.org/10.1111/flan.12243>

Schoonmaker-Gates, Elena (2018). Dialect comprehension and identification in L2 Spanish: Familiarity and type of exposure. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 11(1), 193-214. <https://doi.org/10.1515/shll-2018-0007>.

Schutz, Alfred (1976). *Collected Papers II. Studies in Social Theory*. Martinus Nijhoff.

Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Short, David (2018). Czech and slovak. En Bernard Comrie (Ed.), *The world's major languages* (pp. 314-338). Routledge.

Sibata, Takesi ([1959] 1999). Consciousness of Dialect Boundaries. En Dennis Preston (Ed.), *Handbook of Perceptual Dialectology, vol. 1* (pp. 39-62). John Benjamins. <https://academic.oup.com/edited-volume/42051/chapter/355826518>

Silva-Corvalán, Carmen y Enrique-Arias, Andrés (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.

Silverstein, Michael (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3, 4), 193-229.

- Sippel, Maja Anneli (2017). *Las variedades hispanoamericanas en la enseñanza de ELE: análisis de su presencia en algunos manuales*. [Trabajo final de máster, Universidad de Girona]. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/14866>
- Song, Yang y Wang, Jinwei (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español: Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (72), 201-2016.
- Sosinski, Marcin y Waluch de la Torre, Edyta (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 193-214. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.09>.
- Stewart, William (1968). A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. En Joshua Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language*, 3, (pp. 531-545). De Gruyter Mouton.
- Stone, Gerald (2018). Polish. En Bernard Comrie (Ed.), *The world's major languages* (pp. 298-313). Routledge.
- Svetozarovová, Radka (2019). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos hacia variedades cultas del español. *Verbeia. Revista de Estudios Filológicos*, 5(4), 124–151. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2019.4061>.
- Svetozarovová, Radka (2020a). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: Valoración directa e indirecta. *Tonos Digital*, 38, 1–28.
- Svetozarovová, Radka (2020b). Reconocimiento de las variedades geográficas del español por parte de estudiantes de ELE de Eslovaquia, República Checa y Polonia. *Revista EntreLinguas*, 6(1), 146–166. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13318>.
- Svetozarovová, Radka (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios eslovacos, checos y polacos hacia el andaluz. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 215-234.
- Svetozarovová, Radka y Criado Torres, Lucía (2023). Percepción de la variedad propia. La valoración del andaluz por parte de los hablantes granadinos. En Rocío Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero e Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 57-89). Comares.
- Svetozarovová, Radka y Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2022). Creencias y actitudes de los granadinos hacia la variedad castellana en comparación con su propia variedad, la andaluza. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 167-203). Universidad de Alcalá.
- Svetozarovová, Radka y Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (en prensa). Voz masculina y voz femenina: Su influencia en las evaluaciones lingüísticas. *Oralia*.

- Taylor, John (2008). Prototypes in cognitive linguistics. En Peter Robinson y Nick C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 49-75). Routledge.
- Thomas, Erik (2011). Sociolinguistic variables and cognition. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 2(6), 701-716.
- Trigo Ibáñez, Ester y Santos Díaz, Inmaculada Clotilde (2022). Creencias y actitudes de los gaditanos hacia la variedad castellana. En Ana María Cestero Mancera y Florentino Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 283-319). Universidad de Alcalá.
- Trigo Ibáñez, Ester y Santos Díaz, Inmaculada Clotilde (2023). Creencias y actitudes lingüísticas de los gaditanos hacia su variedad propia, la andaluza. En Rocío Cruz Ortiz, Juana Santana Marrero e Inmaculada Clotilde Santos Díaz (Eds.), *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI* (pp. 23-57). Comares.
- Trudgill, Peter (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in society*, 1(2), 179-195.
- Tudela Capdevila, Nitzhia; González de Lucas, Eva y Balches Arenas, R. Sergio (2017). Enseñar español en Polonia. En María del Carmen Méndez Santos y María del Mar Galindo Merino (Coords.), *Atlas de ELE. Geolingüística del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 341-362). enClave-ELE.
- Uribe Villegas, Óscar (1974). *La sociolingüística actual: algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Ursan, Vasile (2008). Despre configurația dialectală a dacoromânei actuale. *Transilvania. Serie nouă*, 37(1), 77-85.
- Van Bezooijen, Renée y Gooskens, Charlotte (1999). Identification of language varieties: The contribution of different linguistic levels. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/0261927X99018001003>.
- Van Dijk, Teun Adrianus (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. Sage Publications.
- Van Dijk, Teun Adrianus (2003). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Grupo Planeta.
- Van Lier, Leo (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Longman.
- Vančura, Alma y Alić, Filip (2022). Students' identification of different English varieties. *Govor*, 39(1), 19-38.
- Vida Castro, Matilde Ángeles; Ávila Muñoz, Antonio Manuel y Carriscondo Esquivel, Francisco M. (2016). *Manual práctico de sociolingüística*. Síntesis.

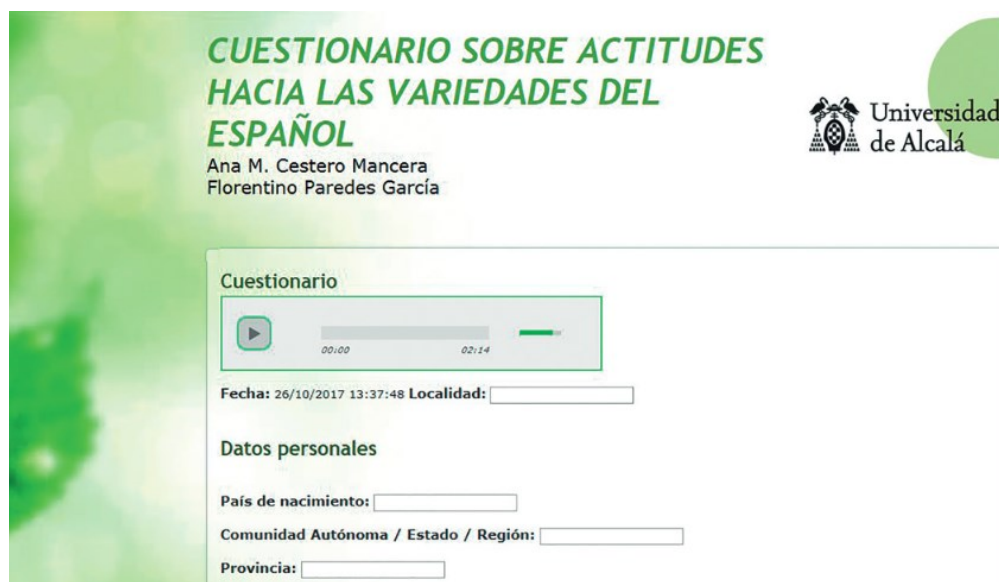
- Videnov, Michail (1999). The present-day Bulgarian language situation: Trends and prospects. *International journal of the sociology of language*, 135, 11-36.
- Võ, Ngoc Kim Ngân (2024a). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español de alumnos vietnamitas: Aplicación de PRECAVES XXI a la enseñanza de ELE [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, 2024.
- Võ, Ngoc Kim Ngân (2024b). Percepción y reconocimiento de la diversidad lingüística del español por parte de jóvenes universitarios vietnamitas. *Philologia Hispalensis*, 38(1), 261–278.
- Wagner, Max Leopold (1920). Amerikanisch-Spanisch und Vulgärlatein. *Zeitschrift für Romanische Philologie* 40(4), 385-404. <https://doi.org/10.1515/zrph.1920.40.4.385>
- Weijnen, Antonius (1946). De grenzen tussen de Oost-Noordbrabantse dialecten onderling. En Antonius Weijnen, J. Renders y Jacques van Ginneken (Eds.), *Oost-Noordbrabantse dialectproblemen*, 8, (pp. 1–15). Bijdragen en Mededelingen der Dialectencommissie van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen te Amsterdam.
- Weinreich, Uriel (1954). Is a structural dialectology possible? *Word*, 10(2-3), 388-400. <https://doi.org/10.1080/00437956.1954.11659535>
- Williams, Angie; Garrett, Peter y Coupland, Nikolas (1999). Dialect recognition. In Denis Preston (Ed.), *Handbook of perceptual dialectology* (Vol. 1, pp. 345–358). John Benjamins Publishing Company.
- World Economic Forum (2023). *Global Gender Gap Report 2023. Insight Report, June 2023*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf
- Young, Richard Frederick (1988). Approaches to variation in interlanguage: Plural marking in the speech of Chinese learners of English. [Tesis doctoral, University of Pennsylvania].
- Yraola, Aitor (2014). Actitudes lingüísticas en España. *Bergen Language and Linguistics Studies* 5, 551-636. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.685>.
- Zamora Munné, Juan Clemente (1993). Las zonas dialectales del español americano. En Francisco Moreno Fernández (Coord.), *La división dialectal del español de América* (pp. 57-67). Universidad de Alcalá.
- Zamora Munné, Juan Clemente y Guitart, Jorge (1982). *Dialectología hispanoamericana: teoría, descripción, historia*. Ediciones Almar.

10. ANEXOS

10. ANEXOS

10.1. ANEXO 1. CAPTURAS DE PANTALLA DE LA ENCUESTA PRECAVES XXI

A continuación, presentamos las capturas de pantalla de PRECAVES XXI que se pueden encontrar en Cestero y Paredes (2018a).



Sexo: Hombre Mujer

Edad: años.

Nivel de estudios:

Profesión:

Lengua materna:

Señale la frecuencia de sus viajes:

	Con mucha frecuencia	A menudo	Algunas veces	Nunca
Por el país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Por otros países hispanohablantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Por otros países no hispanohablantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Enumere, si es el caso, los países hispanohablantes que haya visitado:

Indique el número de horas aproximadas diarias que utiliza usted:

La televisión horas

Internet horas

En su opinión, ¿en qué región o zona se habla mejor el español?

ACEPTO voluntariamente formar parte de esta investigación. Mi compromiso se reduce únicamente a realizar un cuestionario anónimo.

(no podrá volver atrás)

Universidad de Alcalá

Grabación 1 de 16

1. Valore los siguientes aspectos sobre la pronunciación de la persona que acaba de escuchar. (Seleccione el número que más se aproxime a su opinión).

Agradable	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Desagradable
Áspera	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Suave
Monótona	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Variada
Sencilla	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Complicada
Cercana	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Distante
Blanda	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Dura
Rural	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Urbana
Lenta	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Rápida
Divertida	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Aburrida
Confusa	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Clara
Bonita	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Fea

2. Señale un aspecto de la pronunciación que le haya gustado especialmente.

3. Señale un aspecto de la pronunciación que le haya disgustado especialmente.

4. Valore la proximidad entre su propia pronunciación y la de la persona que ha hablado.

Idéntica 6 5 4 3 2 1 Totalmente diferente

5. Considera que la persona que habla tiene un puesto de trabajo:

poco cualificado bien cualificado altamente cualificado

6. Considera que la persona que habla tiene un nivel de ingresos:

bajo medio alto

7. ¿Qué nivel de estudios cree que tiene la persona que habla?

sin estudios primarios secundarios universitarios

8. En su opinión, la persona que habla es:

Inteligente	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Poco inteligente
Simpática	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Antipática
Cercana	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Distante
Culta	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Inculca
Educada	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Maleducada

9. ¿De qué país o región cree que es la persona que habla?

10. ¿Conoce personas de ese país o región?

Sí No

En caso afirmativo, ¿qué opinión tiene sobre ellas?

11. ¿Qué opinión le merece el país o la zona de la que cree que es la persona que habla?

Avanzado	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Retrasado
Divertido	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Aburrido
Familiar	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Extraño
Bonito	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Feo

12. ¿Qué opinión le merece la cultura de ese país o zona?

Innovadora	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Tradicional
Rica	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Pobre
Cercana	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Distante
Interesante	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 1	Poco interesante

(no podrá volver atrás)

10.2. ANEXO 2. GUION DE LA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

0) Se pide **Autorización** + se explica que no es un **examen** de nivel

1) **Presentación: nombre de pila o apodo, edad, origen (ciudad), qué estudia, en qué curso, dónde vive (ciudad)**

2) **Trayectoria:** ¿**Cuándo** empezaste a estudiar el español y **dónde**? ¿Durante cuánto tiempo te daban clases de español? ¿Después seguiste en otra academia, en secundaria, en la universidad, por tu cuenta?

3) **Motivación:** ¿Por qué decidiste estudiar el español?

4) **Otras lenguas:** ¿Qué otros idiomas hablas aparte del español? ¿A qué nivel? ¿Por qué los aprendiste?

5) **Frecuencia de uso antes y ahora:** ¿Cuál es el idioma que más usas actualmente? ¿Siempre ha sido así? ¿En qué ámbitos usas qué idioma (instituto/universidad, casa, amigos, trabajo...)?

6) **Uso fuera de la clase:** ¿Ves algunas **películas, series**, o sigues a **cantantes, youtubers, influencers** que hablan español? ¿De **dónde** son? ¿**Escuchas** la radio o **canciones**? ¿De qué **tipo** y de qué **cantantes**? ¿Lees **libros**? ¿De qué **autores**?

7) **Uso en la clase:** ¿En qué idioma dais las clases normalmente? ¿Cuántas clases de idiomas tienes a la semana? ¿Cuántas son de español y EN español? ¿De dónde eran o son tus **profesores**? ¿Te acuerdas de algunos **manuales**? ¿De qué **otras fuentes** has estudiado?

8) **Contacto con hispanohablantes:** ¿Tienes amigos hispanohablantes? ¿Vives en un país hispanohablante? ¿Conoces personalmente a **gente** de algún país donde se habla español? ¿Qué **relación** tienes con ellos? Amigos, conocidos, profesores, familia...

9) **Estancias:** ¿Has estado en algún **país hispanohablante**? ¿Cuál/es? ¿Para qué? ¿Cuánto tiempo? ¿Con quién? ¿Qué hiciste allí? (intercambio, trabajo de verano, Erasmus, vacaciones...)

IMÁGENES (Se presentan unas imágenes en PPT y el informante debe decir qué palabra utiliza para denominarlas).

10) **Futuro:** ¿Quieres **seguir estudiando** español? ¿En qué país quieres estudiar la carrera? ¿Quieres que tu **trabajo** en el futuro esté relacionado con el español? Si es así, ¿cómo?

11) **Variación geográfica (se les facilita un mapa mudo del mundo):** ¿Puedes señalar en este **mapa** en qué zonas se habla el español? ¿Crees que existen **diferentes acentos o dialectos** o se habla igual en todas partes? ¿Puedes dibujar en qué **zonas** se utilizan esos dialectos? ¿Sabrías decirme alguna **característica**?

12) **Percepción de las variedades:** Puedes trabajar con el mapa. ¿Cuál es el español más **bonito y menos bonito para ti**? ¿El más **correcto/incorrecto**? ¿El más **difícil y fácil de entender** para ti? ¿En qué región crees que se habla el español más parecido al que tienes tú y por qué?

13) ¿Has estudiado **variedades, dialectos**, lenguas de España o América Latina?

14) ¿Tu **lengua materna tiene diferentes dialectos**? ¿Cuáles crees que son los más bonitos/feos, correctos/incorrectos? ¿Cuál hablas tú?

10.3. ANEXO 3. MAPA MUDO EMPLEADO EN LA ENTREVISTA

El mapa del mundo presentado durante las entrevistas cuenta con la licencia Wikimedia Commons y está disponible en el siguiente enlace: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Blank_map_political_world_territories.png.



10.4. ANEXO 4. IMÁGENES PROYECTADAS EN LA ENTREVISTA

Todas las imágenes presentadas son libres de derechos de autor.







