

El agrado y la corrección: la actitud del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades del español

Pleasure and correction: the attitude of ELE/L2 teachers towards the varieties of Spanish

Narciso M. Contreras Izquierdo

Universidad de Jaén

ncontrer@ujaen.es

Resumen

La actitud lingüística del profesorado, entendida como el conjunto de creencias evaluativas generales, positivas o negativas, sobre la lengua y sobre los distintos fenómenos de la misma, puede condicionar aspectos cruciales de su labor docente como la elección, de entre las distintas variedades que conforman el idioma, del modelo de lengua que se presente en clase para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En las últimas décadas, se aprecia un creciente interés por el estudio de dichas actitudes, principalmente de los hablantes y, en menor medida, de los docentes de ELE/L2, en el ámbito hispanohablante. Nuestro trabajo analiza el agrado y la corrección, aspectos centrales en la configuración de las actitudes, de un grupo de 137 profesores en formación o en activo de ELE/L2, destacando como principales conclusiones el denominado “principio o efecto de proximidad”, pues los encuestados expresan su agrado por las variedades más cercanas, así como la consideración positiva de la variedad hablada como defensa de lo propio. Igualmente, se aprecia la asunción del valor intrínseco de todas las hablas hispánicas.

Palabras clave: actitud lingüística; profesorado ELE/L2; variedades del español

Abstract

The language attitudes of the teaching staff understood as the set of general evaluative beliefs, positive or negative, about the language and its different phenomena, can condition crucial aspects of their teaching work. These aspects include the choice, among the different varieties that make up the language, of the language model presented in class for the development of the communicative competence of the students. In recent decades, there has been a growing interest in studying these attitudes in the Spanish-speaking world, mainly among speakers and, to a lesser extent, among SFL teachers. Our work analyzes the pleasantness and correctness, central aspects in the configuration of attitudes, of a group of 137 teachers in training or active in ELE/L2. We highlight the so-called "proximity principle" as the main conclusion since the respondents express their liking for the closest varieties and the favorable consideration of the spoken variety as a defense of their own. Likewise, the assumption of the intrinsic value of all Hispanic languages is appreciated.

Keywords: language attitudes; SFL teachers; varieties of Spanish

1. INTRODUCCIÓN

La amplia extensión geográfica y social del español dota a nuestro idioma de una riquísima variabilidad diasistemática en todos los niveles lingüísticos (Coseriu, 1981; Moreno, 2017), destacando, sin duda, la variación diatópica o dialectal, que es la más fácilmente perceptible por los hablantes.

La trascendencia de esta variabilidad se refleja en la enseñanza y aprendizaje de ELE/L2, pues el profesor debe decidir sobre la variedad o variedades que presenta en clase para que sus estudiantes puedan comunicarse adecuadamente con hablantes de distintas procedencias y características sociales en situaciones diversas (Andión, 2008, 2017; Balmaseda, 2009; Beaven & Garrido, 2000; Blanco, 2000; Cerdeira & Ianni, 2009; Flórez, 2000; Instituto Cervantes, 2006, 2012; Moreno, 2000, 2010, 2017; Santiago, 2009; Vázquez, 2008).

En este sentido, diversos estudios (Andión, 2008; Balmaseda, 2009; Blanco, 2000; Flórez, 2000; Santiago, 2009) constatan que, a pesar del convencimiento general de la importancia de la variación lingüística, entre los docentes se aprecia cierto desconocimiento de cuestiones básicas y claves de dicho fenómeno, así como reticencias hacia el estudio de otras variedades que no sean las propias o a la pertinencia del establecimiento de un modelo como norma central o estándar.

En las últimas décadas, ha cobrado protagonismo el estudio de la actitud lingüística del profesorado, aunque es cierto que en el caso del español todavía son escasos los estudios al respecto. Dicha actitud debe entenderse como el conjunto de creencias evaluativas generales, positivas o negativas sobre diversos aspectos del idioma que condicionan su comportamiento en la práctica docente, y que, por tanto, estimamos que pueden influir en el tratamiento de la variación y las variedades en el aula.

En nuestro trabajo, nos centraremos en dos factores que condicionan de forma determinante las actitudes lingüísticas de los hablantes y que son la naturaleza más o menos agradable de las lenguas (el agrado) y la corrección en su uso (Hernández, 2004; Moreno, 2017: 361; Preston, 2010; Sobrino, 2018: 82-4). Más concretamente, este estudio se basa en el análisis de la información obtenida mediante un cuestionario a 137 profesores de ELE/L2, tanto en activo como en formación, tomando en consideración diversas variables como el origen, edad, sexo, titulación y experiencia docente. Dicho cuestionario incluye, entre otros aspectos, cuestiones de tipo perceptual, cognitivo y afectivo sobre el agrado y la corrección sobre la variación del español.

2. LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL Y SU IMPORTANCIA EN ELE/L2

Las lenguas son concebidas desde un plano teórico como complejos diasistemas lingüísticos constituidos por distintas formas y usos determinados por factores como la evolución temporal, el origen geográfico, factores sociales y la situación comunicativa (Coseriu, 1981; Moreno, 2017). En el caso del español, nuestra lengua se extiende por una amplia geografía, por lo que presenta numerosas variedades diatópicas caracterizadas por diversos rasgos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxicos y pragmático-discursivos.

En este plano diatópico, es posible distinguir dos grandes macrovariedades geográficas en el ámbito hispanohablante: la primera es el español castellano (también denominado “septentrional”, “centro-norteño”, “de tendencia conservadora”, “superdialecto A”), que abarca la variedad del centro y norte peninsular y, en su mayoría, las continentales e interiores americanas. La segunda es el español atlántico (o “meridional”, “de tendencia evolutiva”, “costero-insular”, “superdialecto B”) que aúna variedades americanas (zonas costeras e insulares) y españolas peninsulares (Andalucía) e insulares (Canarias) (Moreno, 2000).

No obstante, esta división general no muestra la complejidad, riqueza y diversidad interna del mosaico dialectal del español, pues estas macrovariedades presentan usos propios de territorios de menor extensión, por lo que es posible distinguir hasta ocho importantes subvariedades: en España, la castellana, la andaluza y la canaria; en América, la caribeña, la mexicano-centroamericana, la andina, la rioplatense y la chilena (Moreno, 2000, 2014, 2020; Moreno & Otero, 2016).

Ante esta realidad, desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje de ELE/L2, nos parece totalmente necesario que el docente disponga de conocimientos teóricos, sin ser un especialista, de las variedades de la lengua. Entre otros aspectos, debe saber sobre la diversidad dialectal, la selección del modelo lingüístico de referencia, los rasgos característicos de dicho modelo y su relación con otras normas o la pertinencia de la presentación de otras variedades (Andión, 2013; Balmaseda, 2009; Blanco, 2000; Flórez, 2000; Santiago, 2009). Pero además, y como señalan algunos autores (Andión, 2017: 33; Vázquez, 2008: 5), debemos tomar en consideración la responsabilidad del profesorado en la percepción que los alumnos tengan sobre las sociedades hispanohablantes, puesto que dicha percepción puede generar actitudes positivas o negativas hacia dichas sociedades y, por ende, hacia sus variedades lingüísticas, afectando a su aprendizaje.

En este sentido, el PCIC (2006) reconoce la pluralidad y diversidad de normas cultas en el territorio hispanohablante y recomienda a los docentes aprovechar dicha diversidad para la enseñanza de la lengua (Moreno, 2017: 385 y ss.). No obstante, y a pesar de esta concepción plural, en el PCIC predomina la variedad centro-norte peninsular, ya que esta posee rasgos comunes compartidos por las restantes normas cultas y tiene una gran proyección. Además, otra posible deficiencia en este sentido es la intensa bipolarización en la categorización de las variedades, con la oposición de la hispanoamericana frente al español norteño peninsular (Águila, 2018: 59-60).

Del mismo modo, el Instituto Cervantes, en el documento sobre competencias clave del profesorado (2012: 13), manifiesta que “el profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña y hace consciente al alumno de esa realidad mediante muestras de lengua variadas”. Todo ello, como vemos, apunta a la necesidad de desarrollar una conciencia sociolingüística plural sobre los diversos usos lingüísticos del español, conciencia en la que incide de forma determinante la actitud del profesorado.

3. LA ACTITUD LINGÜÍSTICA

Como hemos avanzado, las decisiones que debe adoptar el docente y que afectan a la variedad o variedades que presente en el aula están basadas, en parte, en la actitud lingüística, entendida como un conjunto de creencias evaluativas generales, positivas o negativas sobre las lenguas,

las variedades, los fenómenos y los comportamientos lingüísticos en sociedad, que es adquirida mediante la socialización, aunque también subyace en ella una base subjetiva (Andión, 2013, p. 160; Cestero & Paredes, 2018: 53-4; Chiquito & Quesada, 2014: 5; Jové, 2019; Moreno, 2009: 834, 2012: 92, 213 y ss.).

Tradicionalmente, se diferencian dos tendencias en la conceptualización y caracterización de la actitud. La primera es la conductista, que la considera la respuesta del individuo a un estímulo en situaciones sociales; mientras que la segunda, la mentalista, defiende que es un estado mental que provoca la reacción del individuo ante un estímulo y que está integrada por tres elementos: i. El componente cognitivo (la percepción, el conocimiento, las creencias y estereotipos del individuo); ii. El componente afectivo (la valoración afectiva, relacionada con las emociones y sentimientos); iii. El componente conativo (la actuación, el comportamiento y reacciones del sujeto) (Andión, 2013; Blas, 2005; Cestero & Paredes, 2014, 2018b; Chiquito & Quesada, 2014; Hernández, 2004; Jové, 2019; López Morales, 1989; Rojas, 2012; Sobrino, 2017, 2018).

En nuestro estudio, siguiendo la tendencia de otros trabajos en el ámbito panhispánico (Andión, 2013; Cestero & Paredes, 2014, 2015, 2018b; Jové 2019; López Morales, 1989: 235), adoptamos la mentalista y, por tanto, consideramos la actitud como la acción (dimensión conativa) de aceptación o rechazo de un hecho lingüístico, basada en las creencias, positivas o negativas, hacia el hecho en cuestión, que provienen de los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos del hablante (dimensión cognitiva), y/o de valoraciones relacionadas con la afectividad propias y de su comunidad de habla (dimensión afectiva).

Por otro lado, la investigación sobre las actitudes lingüísticas cuenta con cierto desarrollo y tradición en el análisis de los procesos de variación y cambio lingüísticos, aunque en el ámbito del español no ha alcanzado cierto grado de interés hasta bien entrado el siglo XXI, (Amorós & Quesada, 2019; Cestero & Paredes, 2014, 2015, 2018, 2018b; Chiquito & Quesada, 2014; Hernández, 2004; Moreno & Moreno, 2004; Sobrino, 2017, 2018), principalmente de la mano de disciplinas como la dialectología perceptiva y la sociolingüística cognitiva, englobadas en la *folk-linguistics* (lingüística popular), centrada en el análisis de la percepción del hablante sobre el idioma, las variedades y el uso de la lengua a través de sus opiniones y creencias (Moreno, 2012, 2015; Preston, 2010).

En cuanto a la posible influencia de la actitud en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en los últimos 25 años, el desarrollo de la perspectiva cognitiva ha contribuido de forma considerable a su análisis, revelando que dicha actitud repercute de manera decisiva en las decisiones adoptadas por el profesorado sobre qué y cómo enseñar, incluso más que los conocimientos adquiridos. Por este motivo, consideramos esenciales estos estudios para hacer consciente al docente de la importancia y la influencia de sus pensamientos en su actividad como paso previo para su posible mejora (Barcelos & Kalaja, 2011; Pizarro, 2010: 27; Villalba, Hincapié & Molina, 2017: 2).

A pesar de la importancia de todo ello, el estudio de las actitudes de los profesores de EL2/LE hacia las variedades diatópicas de la lengua está poco desarrollado, ya que la preocupación por estas cuestiones es relativamente reciente (Andión, 2013; Beaven, 2000; Cestero & Paredes, 2015, 2018; Costa & Andión, 2019; Jové, 2019; Manjón, 2020), por lo que esperamos que nuestro trabajo contribuya a la ampliación del conocimiento en este ámbito.

Sobre esta base, y tomando en consideración los estudios sobre dialectología perceptual al respecto (Hernández, 2004; Moreno, 2017; Preston, 2004, 2010; Rojas, 2012; Sobrino, 2018) abordaremos el análisis de dos factores centrales que determinan en gran medida las actitudes lingüísticas de los hablantes, que son la naturaleza más o menos agradable de las lenguas, lo que se denomina “agrado”, y la corrección en su uso.

Comenzando por el primer factor, las muestras de agrado hacia una variedad se asocian a la valoración sentimental del hablante, que puede desencadenar actitudes positivas o negativas (Sobrino, 2018: 83-4; Rojas, 2012: 100-1). Es por esto por lo que Sobrino (2018: 83-4) señala que dicha valoración se establece en un eje de solidaridad (agrado-desagrado). Esto significa que dicha valoración es de carácter fundamentalmente afectivo y, por tanto, posiblemente subjetivo y se basa en la identificación emocional con una variedad, por lo que es posible observar reacciones de naturaleza emocional, tales como la de considerar que una forma de hablar suena agradable o desagradable.

En este sentido, autores como Blas (2005: 324) o Hernández (2004: 39) señalan que frente a la hipótesis del valor inherente, que sostiene que algunas variedades lingüísticas son intrínsecamente más atractivas y agradables que otras, parece imponerse la hipótesis de las connotaciones sociales y la hipótesis del valor impuesto, que postulan que los juicios estéticos de las variedades lingüísticas son el resultado de una compleja red de connotaciones sociales que provocan, por ejemplo, que una variedad se considere mejor que otra en función del prestigio o estatus del grupo social que la emplee.

En cuanto a la corrección, esta noción está estrechamente vinculada al concepto de norma lingüística (Sobrino, 2018: 85), que sería lo común de las realizaciones personales de un grupo social más o menos amplio. Para Coseriu (1962), la norma es el sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales, y que varía según la comunidad. Esta norma puede establecerse por imposición de alguna institución (norma prescriptiva), que estipula qué debe decirse y qué no (Mangado, 2007: 41 y ss.) o por convención social, y se basa en el uso, esto es, en lo que se dice.

Desde una perspectiva institucional, Moreno (2017: 389) señala que, para el mundo hispánico, la corrección se determina según lo que la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) admiten como correcto. La polémica reside en que, durante siglos, y hasta fechas relativamente recientes, una parte importantísima de los preceptos académicos estaba fundamentada en el español de España y, más concretamente, en el español de Castilla, con lo que son muchos los usos lingüísticos que escapan a su tratamiento o que simplemente quedan fuera de la norma.

No obstante, esta tendencia prescriptiva de las instituciones académicas va derivando hacia una perspectiva más descriptiva, pues admiten que la norma, “el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes”, surge, se adopta y se impone por convención de los hablantes y por el uso comúnmente aceptado, y no “por decisión o capricho de ninguna autoridad lingüística” (DPD, 2005: Introducción).

En esta norma establecida por convención social, fundamentada en el uso, el concepto de corrección lingüística aparece supeditado al estatus y al prestigio de las personas que hablan las lenguas o variedades en cuestión. Esto significa que la corrección que los sujetos perciben

en ciertos rasgos idiomáticos o en variedades lingüísticas los predispone a valorar dichos rasgos o variedades de manera positiva (a mayor corrección) o negativa (a menor corrección), por lo que su establecimiento depende más de factores sociales o extralingüísticos que de intralingüísticos. De este modo, podemos afirmar que la corrección es social, no lingüística, puesto que una forma lingüística se evalúe como “correcta” o “incorrecta” se debe solo a apreciaciones subjetivas y, por tanto, arbitrarias (Blas, 2005: 325; Hernández, 2004: 33; Rojas, 2012: 102; Sobrino, 2018: 83-4).

Por otro lado, un hecho a tener muy en cuenta, es que en el ámbito hispanohablante los usos son múltiples (tantos como variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas), por lo que no habrá una sola norma idiomática, sino muchas, y así el español tendría un carácter plurinormativo o pluricéntrico (Mangado, 2007: 44), algo también reconocido por las academias de la lengua en el DPD (2005: Introducción): “Por su carácter de lengua supranacional, hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas [...]”.

4. METODOLOGÍA

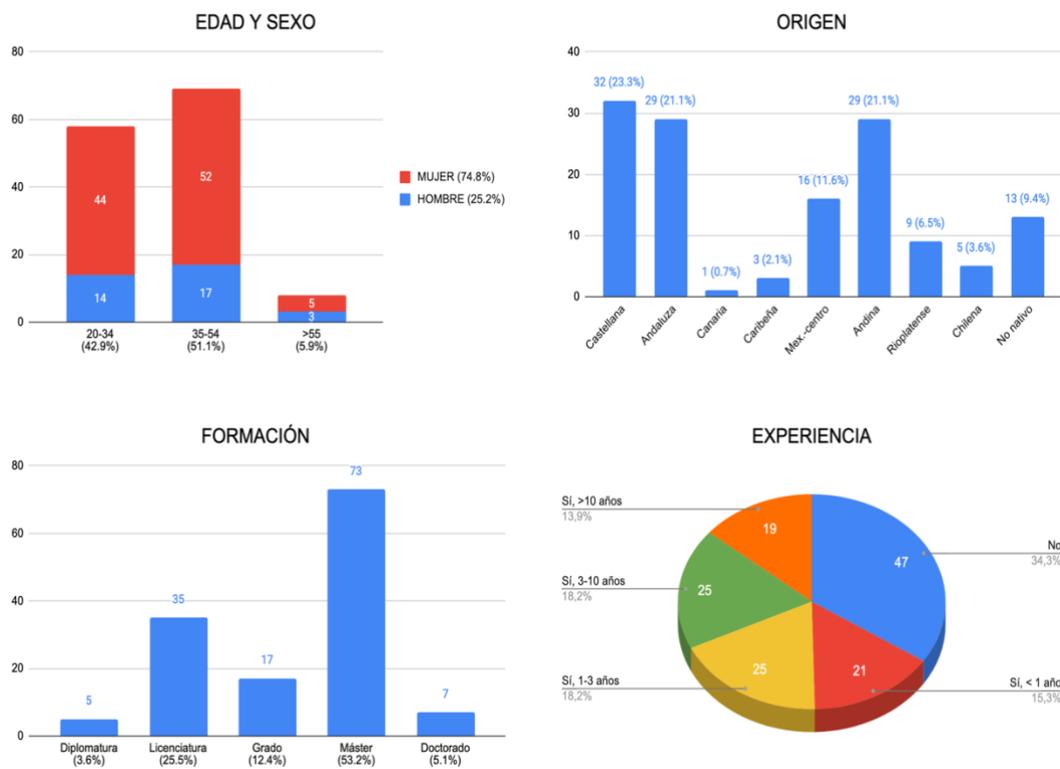
Para recopilar información sobre la actitud del profesorado de ELE/L2 sobre las variedades del español, elaboramos un cuestionario formado por 30 preguntas de carácter mixto, con preguntas cerradas y abiertas, pues así el encuestado dispone de mayor libertad para exponer su opinión (Blas, 2005: 327). Para su confección, tomamos como referencia los estudios previos al respecto (Amorós & Quesada, 2019; Andión, 2013; Beaven, 2000; Chiquito & Quesada, 2014; Hernández, 2004; Sobrino, 2018), adaptándolos a nuestros intereses. De este modo, el cuestionario incluye asuntos de tipo perceptual, cognitivo y afectivo sobre la identidad dialectal y el conocimiento y contacto con otras variedades del español. Igualmente, contiene una serie de cuestiones centradas en las actitudes hacia las variedades del español, incluyendo la propia, para así intentar conocer las creencias, opiniones y preferencias al respecto. Finalmente, nos interesamos por las prácticas docentes de los encuestados, en concreto por la variedad que enseñan en clase y las razones de esta elección.

El cuestionario fue confeccionado mediante la aplicación *Google Forms* y, para la recolección de datos, se siguió un procedimiento de selección aleatorio, remitiendo un mensaje por correo electrónico a potenciales informantes solicitando su colaboración. Este método del cuestionario a distancia contribuye a reducir la paradoja del observador, riesgo que se produce con otros instrumentos como las entrevistas cara a cara, en las que el entrevistador puede influir en las respuestas del encuestado, que puede fingir estar de acuerdo con una cuestión para ganar el reconocimiento del investigador (Garrett, 2005; Schmid, 2014: 156-7). Tras ello, recibimos 137 respuestas válidas, cantidad que puede considerarse adecuada para los fines de esta investigación y poder así analizar las características del universo investigado.

Por lo que se refiere a las variables de estudio, incluimos las que se manejan tradicionalmente en las investigaciones de dialectología perceptual, tales como el sexo, la edad, la instrucción formal y la procedencia (Quesada, 2014: 265), añadiendo nosotros la experiencia laboral en el ámbito de ELE/L2 por el interés para nuestro análisis. En la Figura 1 podemos apreciar la configuración de la muestra, con las distribuciones y las proporciones de los datos recogidos.

Figura 1

Variables de estudio (sexo, edad, procedencia, nivel de instrucción y experiencia)



Como podemos apreciar, en cuanto al sexo, el porcentaje de mujeres (74.8%) prácticamente triplica el de los hombres (25.2%), tal y como sucede generalmente en las Humanidades. En cuanto a la edad, predomina el grupo etario comprendido entre los 35 y los 45 años, que constituye algo más de la mitad de la muestra (51.1%), seguido por el grupo entre los 20 y los 34 años (42.9%). Finalmente, los encuestados mayores de 55 años solo representan el 5.9% del total de la muestra.

La procedencia constituye una variable fundamental por la significativa información geolingüística que aporta, así como por la orientación panhispánica que representa. Para su análisis empleamos la clasificación de Moreno (2014, 2020), quien divide el español en ocho importantes variedades dialectales o geolectales: castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena.

En este sentido, las cifras relativas al origen evidencian notables diferencias en el número de encuestados de cada variedad, algo que se debe a la imposibilidad de recoger muestras proporcionales al número de hablantes de las ocho comunidades geolectales. Así, predominan los de la variedad castellana (23.3%), seguida por la andaluza (21.1%) y la andina (21.1%), la

mexicano-centroamericana (11.6%), la rioplatense (6.5%), la chilena (3.6%), la caribeña (2.1%) y la canaria (0.7%). No obstante, a pesar de estas diferencias por zonas, existe un porcentaje idéntico del 45,2% de hispanohablantes de las tres variedades españolas y de encuestados de países hispanoamericanos. A esto se añade que un 9.4% de los encuestados no son hablantes nativos de español, predominando los de procedencia brasileña (6) y estadounidense (2).

Atendiendo a la formación, predominan los encuestados con estudios de máster (52.2%), seguidos por los que han cursado una licenciatura (25.5%) o un grado (12.4%) y una diplomatura (3.6%). Finalmente, un 5.1% son doctores. En cuanto a la rama de los estudios, la mayoría los ha realizado en el ámbito de las filologías, principalmente las hispánicas, y menos en otros idiomas como el inglés, el francés o lenguas extranjeras, así como en el de la traducción y la interpretación, la formación de profesorado de educación primaria y la pedagogía. Por lo que se refiere a los estudios de posgrado, la práctica totalidad ha cursado másteres y doctorados en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE/L2. Por todo ello, estimamos que el nivel formativo de nuestra muestra puede considerarse alto.

Finalmente, otra variable importante se refiere a la experiencia en este campo, pues consideramos que la práctica docente puede, en alguna medida, modificar las creencias y actitudes del profesorado en cuanto a la consideración de las variedades del español y su tratamiento en el aula. De este modo, nuestra muestra presenta una amplia variedad en este sentido, ya que un 34.3% no tiene experiencia, frente a un 65.7% que sí la tiene, dividiéndose estos últimos entre el 15.3% con menos de un año de labor docente, un 18.2% entre uno y tres años, también un 18.2% entre tres y diez años y un 13.9% con más de diez años.

Los datos recogidos se tabularon en un documento Excel, tomando en consideración, para el cálculo y análisis cuantitativo y porcentual, el número de respuestas obtenidas en cada pregunta, y se aplicaron pruebas de confiabilidad estadística cuando lo estimamos necesario. Por lo que se refiere a las respuestas abiertas, como es habitual en estos casos, el análisis se realizó de forma analítica y reflexiva.

5. ANÁLISIS Y COMENTARIO

Como marco general de nuestro análisis, debemos tener en cuenta que la percepción de los hechos y fenómenos lingüísticos por parte del hablante estriba en gran medida en la perspectiva cognitiva que este adopte. De este modo, desde la teoría de los prototipos (Cuenca & Hilferty, 1999: 42 y ss.; Moreno, 2012: 220-21), las variedades podrían categorizarse en un nivel básico y central (mexicano, argentino, chileno...), puesto que es el más fácil y rápidamente reconocible; un nivel superordinado (español caribeño, español de España, español de América...) y un nivel subordinado (habanero, santiaguero, madrileño...).

No obstante, esta categorización depende de lo que el individuo identifique como centro y periferia, conceptos fundamentales del cognitivismo: el centro puede ser el habla propia y las periféricas las que se alejan progresivamente de aquella (Moreno, 2012: 220-21), aunque dicho centro y periferia también podrían estar determinados por el prestigio asignado social e históricamente a las distintas variedades (López, 1998: 13-14).

Del mismo modo, por su interés y su posible aplicación a este campo, también estimamos adecuado tomar en consideración el modelo focal que, con una base sociolingüística cognitiva, propone tres tipos de perspectivas, visiones o lentes, que producen otras tantas percepciones de la realidad (Moreno, 2015: 220 y ss.). Con la perspectiva monofocal predomina la visión de la realidad más cercana y una percepción reducida de lo más lejano. Un ejemplo es el hablante que apenas conoce otras variedades además de la suya. Con la bifocal se amplía la visión, pues se percibe tanto la variedad lingüística propia como las de individuos pertenecientes a comunidades de habla diferentes. En este caso, el hablante conoce otro ámbito dialectal, siendo capaz de comprender lo ajeno y ofrecer valoraciones sobre su propia realidad lingüística. Finalmente, la multifocal permite percibir la variedad propia así como un amplio número de variedades de la misma lengua. Para que se produzca esta última perspectiva, es necesario que el hablante disponga de un amplio conocimiento sobre las variedades, lo que le habilitará para percibir diferentes matices de las mismas.

5.1. Agrado

En nuestro cuestionario, se incluyen dos cuestiones sobre qué variedad/es del español le gusta/n y no le gusta/n especialmente, dando la oportunidad a los encuestados de expresar libremente lo que estimen oportuno al respecto.

En primer lugar, en cuanto a la consideración positiva del agrado ante las diversas variedades, destacamos el número de encuestados que, o bien responden “ninguna” ($n = 9$) o no contestan a esta cuestión ($n = 34$). En este segundo caso, podríamos entender que no tienen ninguna preferencia, por lo que los unimos a los que han contestado “ninguna”, sumando un total de 43 encuestados (31.3%).

Por lo que se refiere a la distribución según las variables, por lo que se refiere al origen, prácticamente se da el mismo número de encuestados de origen español ($n = 19$) que hispanoamericano ($n = 22$) y solo dos de origen no hispanohablante.

En cuanto al sexo, esta respuesta predomina más entre las mujeres ($n = 32$) que entre los hombres ($n = 11$), pero debemos tener en cuenta que, en las cifras totales de encuestados se produce esta misma proporción del triple de mujeres, por lo que podemos concluir que el sexo no es tampoco una variable que influya en este caso.

Por lo que respecta a la edad, se aprecia cierta preponderancia del grupo de entre 20 y 34 años ($n = 23$), frente a 18 del grupo etario comprendido entre los 35 y 54 años y solo dos mayores de 55 años.

En otro número de casos significativo ($n = 24$), los encuestados responden que les gustan todas las variedades y, por lo general, se repite la riqueza cultural de las variedades para apreciarlas (1-3):

(1) Me gustan todas, porque cada una alberga la peculiaridad cultural de la nación que la posee (mujer, Argentina, 43).

(2) Todas me gustan ya que cada una representa la cultura de esa zona geográfica. Para mi es una forma de conocer a la gente y relacionarme con ella (mujer, León, 31).

(3) Todas. Todas ellas aportan riqueza cultural (mujer, España, 30).

Si atendemos de nuevo a la posible influencia de las variables de nuestro estudio, sí que podemos apreciar en este caso una mayor tendencia en el caso de encuestados de origen español (n = 15) frente a los hispanoamericanos (n = 8), y solo una respuesta por parte de un encuestado no hispanohablante.

Del mismo modo, las mujeres (n = 19) presentan una mayor tendencia a esta respuesta que los hombres (n = 5), de la misma forma que los encuestados comprendidos entre los 35 y 54 años (n = 13), por solo 9 respuestas del grupo de entre 20 y 34 años y solo dos mayores de 55 años.

Orientándonos ahora al grupo de encuestados que sí precisan una o varias variedades que son de su agrado, podemos dividirlos en los que se decantan por las americanas en general (n = 8) o por las propias de un país o zona (Colombia, 7; Argentina, 5; Chile, 4; México, 4; Andina, 3; Venezuela, 3; Perú, 2; Uruguay, 2; Bolivia, 1; Caribe, 1; Centroamérica, 1; Rioplatense, 1; Santo Domingo, 1).

Del mismo modo, encontramos respuestas que prefieren las variedades del español del otro lado del atlántico, tanto de forma general, refiriéndose al español de España (n = 9), como al andaluz (n = 16), castellano (n = 8), canario (n = 7), extremeño (n = 2).

En ambos casos, las respuestas parecen evidenciar distintas perspectivas cognitivas adoptadas por los encuestados, tanto desde el punto de vista la categorización prototípica, atendiendo a posibles diferencias centros y periferias, como a distintas perspectivas o visiones del modelo focal comentadas anteriormente.

En este sentido, en la dialectología perceptual se maneja el principio o efecto de proximidad, según el cual los hablantes suelen reconocer y considerar las áreas cercanas más fácilmente que otras, aunque dicha proximidad no debe entenderse solo desde el punto de vista geográfico, sino también psicológico, ya que países lejanos pueden sentirse parecidos o cercanos por cuestiones históricas, sociales, medios de difusión (cine, radio, tv, anuncios) que acortan distancias (Montgomery, 2012: 640, 662; Quesada, 2014: 304-5; Sobrino 2018: 107-8). En nuestro caso, podemos apreciar claramente dicho principio de proximidad en respuestas que muestran su agrado por las variedades más cercanas geográficamente. Así, entre los españoles destaca ampliamente la elección de las variedades andaluza, canaria y castellana y, cuando señalan alguna hispanoamericana, se refieren en general al español de Hispanoamérica o, muy puntualmente, a la variedad argentina y a la chilena. Por su parte, los hispanoamericanos se decantan mayoritariamente por la colombiana, la mexicana y la argentina y, cuando se remiten a alguna española, se refieren en general al español de España o prefieren la castellana. Finalmente, en el caso de los no hispanohablantes, muestran su agrado mayoritariamente por el español de España y, en menor grado, por el castellano, andaluz, chileno y mexicano.

Por lo que se refiere a las razones por las cuales los encuestados señalan dichas variedades, la principal suele ser el agrado por los elementos fonéticos y prosódicos (4-6):

(4) Alguna americana, porque tiene una prosodia muy suave (hombre, España, 38).

(5) Canario, me gusta como suena (mujer, España, 29).

(6) La variedad caribeña en las mujeres y rioplatense en los varones. Porque a mi parecer la variedad caribeña tiene mucha sensualidad y calidez, de otro lado la variedad rioplatense me suena amigable y cortés en su forma culta (hombre, Perú, 36).

No obstante, también se alude a la riqueza lingüística y cultural que aportan (7-8):

(7) Todas, porque son enriquecedoras de la lengua (mujer, España, 45).

(8) Todas me gustan ya que cada una representa la cultura de esa zona geográfica (mujer, España, 31).

Otros motivos aludidos son la pureza, el carácter conservador o de modelo (9-11):

(9) Castellano por su pureza (mujer, Ecuador, 46).

(10) Castellano y andino, son más conservadoras (mujer, Venezuela, 54).

(11) El castellano porque es el dialecto oficial de España y más usado para enseñar la lengua a los extranjeros (mujer, Egipto, 24).

Finalmente, resultan interesantes los factores afectivos aludidos (12-13), o incluso cierto chovinismo lingüístico (14):

(12) Variedad andina, porque está ligada a mi historia personal (mujer, Colombia, 33)

(13) Personalmente me gusta la variedad canaria por su sonoridad y porque está relacionada con una simpatía especial porque tengo buenos amigos allí. Está directamente relacionada con la amistad (mujer, España, 48).

(14) La mía, porque es mía (mujer, Argentina, 34).

Siguiendo con el factor del agrado, analizamos ahora las respuestas en el sentido contrario, es decir, aquellas en las que los encuestados señalan qué variedades no les gustan y por qué. En el caso de los españoles, la inmensa mayoría, o no indica ninguna ($n = 14$) o expresan que ninguna le desagrada ($n = 35$), reafirmando incluso de forma explícita la opinión de que todas les gustan expresada en la cuestión anterior.

En este sentido, es posible que escondan su desagrado (como en el ejemplo 15) para ganar el reconocimiento del entrevistador, a pesar de que la encuesta sea anónima, hecho que se denomina “deseabilidad social” (*social desirability bias*) (Garrett, 2005; Schmid, 2014: 156-7).

(15) El madrileño, el catalán y el granaíno. Prefiero no decir la razón (mujer, España, 45).

En el caso de expresar una variedad que les desagrada, se señala el andaluz ($n = 5$), catalán ($n = 4$), argentino ($n = 3$), madrileño ($n = 3$), extremeño ($n = 1$), justificándolo con rasgos principalmente relacionados con la corrección (16-17):

(16) El habla de Madrid, me parece un poco pedante a veces (mujer, España, 29).

(17) No me gusta el murciano, el extremeño y el andaluz de algunas zonas del este andaluz. Creo que son dialectos poco esmerados en la corrección del habla, tanto en su gramática, en su sintáctica, como en su fonética (hombre, España, 55).

En el caso del catalán, entendemos que los encuestados se refieren al español hablado en Cataluña (como en el ejemplo 18), y parece evidenciarse en cierta medida la problemática lingüística asociada a la identidad territorial que describen trabajos como los de Blas (2005, 2009), Moreno (2005) o López (2020).

(18) Quizá, por la imagen que todo ello ha creado, no me gusta tanto la variedad del español de Cataluña (mujer, España, 23).

De todos modos, como vemos, no existen respuestas suficientes para poder determinar tendencias en cuanto a las variedades que desagradan.

Por lo que respecta a los hispanoamericanos, al igual que ocurría con el grupo anterior, mayoritariamente no responden ($n = 23$) o no indican ninguna ($n = 7$). En el caso de señalar alguna variedad que desagrada, el número de ellas es algo mayor que en el caso de los encuestados españoles, destacando la variedad chilena ($n = 8$), la colombiana ($n = 2$), la costa de ese mismo país ($n = 2$), la caribeña ($n = 2$) y la mejicana ($n = 2$). En el resto de casos, solo encontramos una respuesta: andina, argentina, boliviana, dominicana y venezolana.

Las razones aludidas para este desagrado son, principalmente de tipo fonético, prosódico y de grado de comprensión (19-22):

(19) Variaciones en las que la omisión o el debilitamiento de los sonidos consonánticos distorsiona el lenguaje hablado (América costera, en su mayoría) (hombre, Bogotá, 40).

(20) Ciertas variantes de la variedad andina, porque a mi gusto son un poco ásperas y rudas (hombre, Perú, 36).

(21) El español de los países del Caribe porque su fonética es diferente (mujer, Colombia, 53).

(22) El español de Chile, no se pronuncia adecuadamente, más difícil de entender (mujer, Perú, 42).

Por otro lado, y como también apreciábamos en las respuestas del grupo de origen español, podemos concluir que encontramos aquí el principio de proximidad, pues solo en contadas ocasiones los encuestados hispanoamericanos se refieren a la variedad del español peninsular en general ($n = 2$) a la andaluza ($n = 1$) o a la canaria ($n = 1$).

En otro orden de cosas, también nos parece reseñable cierta actitud de “autoodio”, concepto que describe la actitud de rechazo hacia uno mismo, la propia cultura y/o la propia lengua (Jové, 2019: 22-3), ya que en diversos casos, los encuestados, principalmente de origen colombiano, dominicano o chileno, señalan su propia variedad como la que les desagrada (23):

(23) Me parece que la chilena independiente de ser mi país de origen, debido a que hablamos muy rápido y como señalé anteriormente usamos muchos modismos, por ende el idioma deriva mucho, un caso similar es lo que sucede con venezolanos, cubanos y colombianos (mujer, Chile, 34).

Finalmente, en el caso de los no hispanohablantes, y siguiendo la tendencia expuesta hasta ahora, la mayor parte no responde ($n = 5$) o indican que ninguna ($n = 3$), señalando muy puntualmente alguna variedad como el murciano ($n = 1$), la del español de Uruguay ($n = 1$) o del Caribe ($n = 1$).

5.2. Corrección

En cuanto a la corrección, y desde un punto de vista cognitivo (López, 1998; Sobrino, 2018), el español parece ajustarse al modelo prototípico clásico de una muestra central, la variedad castellana o española, entendida como el prototipo, el español más correcto y de mayor estatus que presenta todos los rasgos y una serie de muestras periféricas que solo incorporan algunos de ellos y que, por tanto, son menos correctos y disfrutan de menor prestigio.

Para indagar sobre este tema, en nuestro cuestionario incluimos una cuestión en la que preguntamos si la variedad que habla el encuestado le parece más, menos o igual de correcta que el resto de variedades, ofreciendo la posibilidad de que comente su respuesta.

De manera general, un altísimo porcentaje de encuestados (80.6%, $n = 108$) considera que la variedad que habla es igual de correcta que el resto, frente a un 15.7% ($n = 21$) que opina que es más correcta y un 3.7% ($n = 5$) para los que su variedad es menos correcta. Esto confirma lo evidenciado en estudios como los de Sobrino (2018: 110-1) en cuanto a la consideración de la variedad propia, ya que los hispanohablantes tienden a ubicar en lugares destacados la variante que los identifica tanto en el eje del estatus (corrección-incorrección) como el de la solidaridad (agrado-desagrado) como un acto de defensa de lo propio y la identificación con la variedad de lengua que emplean.

Ante estos datos, nos planteamos si las variables manejadas influyen en esta diferencia, por lo que hemos realizado la prueba de Chi cuadrado para comprobar si hay dependencia de alguna variable y, de ser así, completamos el estadístico con la prueba V de Cramer para determinar si dicha dependencia es pequeña o grande (Tabla 1).

Como podemos observar, existe correlación entre las respuestas obtenidas y el origen de los encuestados ($\chi^2 = 0.0187$), aunque la intensidad de dicha correlación sea baja ($V_{\text{Cramer}} = 0.21$). En cuanto al sentido de esta relación, destaca el hecho de que ningún encuestado de origen español considera su variedad menos correcta. Igualmente, llama la atención que prácticamente el doble de encuestados de origen hispanoamericano (22%), frente a los de origen español (11.1%), opinan que su variedad es más correcta que el resto.

Esto podría significar, como señalan Chiquito & Quesada (2014: 16), que se está desarrollando una especie de democracia lingüística y un creciente conocimiento de que cada país hispanohablante tiene también su propia identidad y riqueza lingüísticas, frente a la tradicional consideración del castellano como variedad ejemplar y prestigiosa por antonomasia,

constituyendo un modelo suprarregional en la comunidad hispánica, visión muy extendida dentro y fuera de España (Chiquito & Quesada, 2014; Moreno, 2010).

Tabla 1
Variables y corrección

VARIABLES	MÁS (15.7%)	MENOS (3.7%)	IGUAL (80.6%)	χ^2	V Cramer
ORIGEN				0.0187	0.21
España	11.1%	0	88.8%		
Hispanoamérica	22%	5%	72.8%		
Extranjero	8.3%	16.6%	75%		
SEXO				1.98E-06	0.081
Hombre	20.5%	2.9%	76.4%		
Mujer	14%	4%	82%		
EDAD				0.3807	-
20-34	8.7%	5.2%	85.9%		
35-54	20.5%	2.9%	76.4%		
>55	22.2	0	77.7%		
FORMACIÓN				1.17E-22	0.256
Diplomatura	0	0	100%		
Licenciatura	28.5%	2.8%	68.5%		
Grado	0	5.8%	94.1%		
Máster	11.1%	4.1%	84.7%		
Doctorado	60%	0	40%		
EXPERIENCIA				0.2334	-
No	21.7%	2.1%	76.6%		
<1	9.5%	14.2%	76.1%		
1-3	16%	0	84%		
3-10	12%	4%	84%		
>10	11.7%	0	88.2%		
VARIABLES	MÁS (15.7%)	MENOS (3.7%)	IGUAL (80.6%)	χ^2	V Cramer
ORIGEN				0.0187	0.21
España	11.1%	0	88.8%		
Hispanoamérica	22%	5%	72.8%		
Extranjero	8.3%	16.6%	75%		
SEXO				1.98E-06	0.081
Hombre	20.5%	2.9%	76.4%		
Mujer	14%	4%	82%		
EDAD				0.3807	-
20-34	8.7%	5.2%	85.9%		
35-54	20.5%	2.9%	76.4%		
>55	22.2	0	77.7%		
FORMACIÓN				1.17E-22	0.256
Diplomatura	0	0	100%		
Licenciatura	28.5%	2.8%	68.5%		
Grado	0	5.8%	94.1%		
Máster	11.1%	4.1%	84.7%		
Doctorado	60%	0	40%		
EXPERIENCIA				0.2334	-
No	21.7%	2.1%	76.6%		
<1	9.5%	14.2%	76.1%		
1-3	16%	0	84%		
3-10	12%	4%	84%		
>10	11.7%	0	88.2%		

Esta creencia se enmarca en cierto etnocentrismo (Cerdeira & Ianni, 2009: 368-9), concepto que designa la actitud colectiva que rechaza las formas culturales (morales, religiosas, sociales, estéticas, etc.) alejadas de las propias. Más concretamente, en el ámbito lingüístico, este etnocentrismo se materializa en el “lectocentrismo” del castellano, fenómeno glotopolítico que Andión (2017: 33) define como “la creencia de superioridad de una lengua o variedad (geolecto) sobre otras”.

Por lo que respecta al sexo, dicha correlación es igualmente baja ($VCramer = 0.081$), apreciándose una ligera diferencia entre los hombres (20.5%) y las mujeres (14%) en la consideración de la mayor corrección de su variedad frente al resto.

En cuanto a la edad, aunque los datos estadísticos no confirman la correlación, sí que es apreciable el aumento del porcentaje de encuestados que consideran su variedad más correcta conforme aumenta la edad, pasando del 8.7% entre el grupo de 20-34 años, al 20.5% de los de entre 35 y 54 años y el 22.2% de los mayores de 55 años.

Del mismo modo, sí que parece existir influencia con una intensidad media ($VCramer = 0.256$) de la variable “formación”, destacando el 60% de encuestados con grado de doctor que defienden la corrección de su variedad frente al resto. No obstante, las diferencias en cuanto a los porcentajes en esta variable no permiten establecer una tendencia en cuanto a su correlación con las respuestas obtenidas, por lo que es probable que esta variable esté influida, de algún modo, por el resto.

Finalmente, la experiencia tampoco parece influir en la actitud de los hablantes ante la consideración de la corrección de su variedad, aunque podríamos destacar que la actitud más positiva (21.7%) se encuentra entre los encuestados sin experiencia, reduciéndose esta conforme aumenta la experiencia docente.

Pasando a analizar con más detalle las respuestas obtenidas, entre los encuestados de origen español que opinan que su variedad es igual de correcta, encontramos abundantes testimonios de la opinión de que la corrección o incorrección no están relacionadas con el origen de los hablantes, sino con la formación y educación del individuo, por lo que se deben tolerar y respetar las distintas variedades geográficas, ya que estas además aportan riqueza al idioma. Igualmente, es interesante destacar las diversas alusiones al prestigio como factor que influye positiva o negativamente en la consideración sobre la corrección de las variedades (24-27):

(24) No creo que haya una mejor manera de hablar que otra. Una lengua se caracteriza por sus diversas variaciones y formas de hablarlas. Es lo que la enriquece (mujer, España, 24).

(25) Que yo sea andaluza no me supone ni me parece un prestigio inferior que la variante gallega, vasca o canaria. Me parece que el español y todas las variedades se encuentran al mismo nivel y es lo que embellece nuestra lengua (mujer, España, 25).

(26) Creo que algunos acentos están desprestigiados por ser zonas con menor nivel económico y eso hizo que se asociara el habla con ser pobre y tener pocos estudios. Pero no pronunciar una s al final no hace menos correcta a una variedad (mujer, España, 29).

(27) No se trata de la variedad en sí, sino de los conocimientos que se tengan y del uso que se dé a dicha variedad (hombre, España, 36).

Frente a estas opiniones, los encuestados españoles que opinan que su variedad es más correcta suelen referirse al castellano, sin rasgos diferenciadores, relacionando la corrección con el grado de conocimiento y cultura (28-30):

(28) Simplemente hablo castellano normal, pero he incorporado los tiempos compuestos cosa que los gallegos no hacemos, no tengo grandes acentos, ni dejes, ni laísmos, ni artículos antes de nombres propios. Pero esto es una pena, parece que carece uno de identidad cuando le falta algún rasgo territorial (mujer, España, 27).

(29) Hablo castellano, que es una lengua que integra a toda la población de España e Hispanoamérica, no busca una separación social con tintes ideológicos (mujer, España, 52).

(30) La corrección de la lengua está directamente ligada al nivel competencial de su uso, cultural, social etc. (hombre, España, 54).

Por su parte, entre los encuestados hispanoamericanos que consideran su variedad igual de correcta que el resto, en general coinciden con las apreciaciones de los españoles, argumentando que no existen variedades dialectales más correctas que otras, que todas aportan riqueza al idioma, y que las consideraciones sobre la incorrección se basan en prejuicios lingüísticos. Del mismo modo, relacionan el grado de corrección con la educación del hablante (31-34):

(31) Todas las variedades son correctas siempre y cuando se apeguen al lenguaje culto incluso dentro de su misma variedad (hombre, Perú, 36).

(32) Conseguimos el propósito comunicativo, lo demás son prejuicios basados en aspectos extralingüísticos (mujer, Chile, 36).

(33) [...] No hay un español dialectal mas o menos correcto (mujer, Argentina, 64).

(34) Dependiendo del bagaje cultural y de la formación se puede hablar un español más elevado y más correcto (mujer, Colombia, 45).

Por otro lado, algunas opiniones (35-36) confirman lo señalado anteriormente, esto es, el desarrollo de cierta democracia lingüística frente a la tradicional consideración del castellano como variedad ejemplar (Chiquito & Quesada, 2014; Moreno, 2010).

(35) Cada lengua tiene sus particularidades y no es adecuado valorar una por encima de otra, esto sería muy colonialista (mujer, Colombia, 53).

(36) Antes existía el concepto de un español más o menos correcto pero ahora se impulsa la igualdad (mujer, México, 59).

En cuanto a las opiniones referidas a la consideración de su variedad como más correcta, destacan aquellas procedentes de México y Perú, y que se basan en el empleo del estándar, uso de menos regionalismos y extranjerismos, sin rasgos marcados (37-39):

(37) Menos regionalismos, un poco más standard (hombre, México, 33).

(38) Acento plano, estándar, más claridad, uso correcto de la gramática (mujer, Perú, 42).

(39) De entrada, decimos las palabras completas (mujer, México, 43).

Finalmente, las razones aducidas para considerar su variedad menos correcta, algo que destaca entre los encuestados chilenos, son el empleo de modismos y pronunciación considerada no correcta (40-41):

(40) Utilización de muchos modismos, con frecuencia se cortan las palabras (mujer, Chile, 26).

(41) Me parece que la chilena independiente de ser mi país de origen, debido a que hablamos muy rápido y como señalé anteriormente usamos muchos modismos, por ende el idioma deriva mucho (mujer, Chile, 34).

6. CONCLUSIONES

La realidad lingüística variable del español es un hecho que obliga al profesorado de ELE/L2 a considerar este factor en su labor docente, pues como señala Moreno Fernández (2007: 62), “cuanto mejor se conozca el uso de una lengua en su contexto social, en mejores condiciones estaremos para afrontar su enseñanza”. Para ello, debemos considerar la posible influencia de la actitud del docente, y más concretamente aludiendo a dos factores básicos como son el agrado y la corrección, en las decisiones adoptadas sobre qué y cómo enseñar, pues puede provocar reacciones positivas o negativas sobre diversas variedades lingüísticas.

En el caso del agrado, se aprecia una tendencia general a no considerar agradable o desagradable ninguna variedad, aunque también observamos, en cierto grado, el denominado “principio o efecto de proximidad”, pues los encuestados expresan su agrado por las variedades más cercanas, centrándose en aspectos como la fonética y la prosodia, la riqueza cultural o el carácter modélico. Del mismo modo, aunque es cierto que de forma mucho más reducida, hemos encontrado algunas muestras de “autoodio”.

Por lo que respecta a la corrección, un alto porcentaje de encuestados consideran su variedad igual de correcta que el resto, frente a porcentajes mucho más reducidos que la consideran más o menos correcta. Esto confirma lo evidenciado en otros estudios (Sobrino, 2018: 110-1) en cuanto a la consideración positiva de la variedad hablada como defensa de lo propio.

Por tanto, coincidiendo con los resultados de diversos estudios (Chiquito & Quesada, 2014: 16), los encuestados parecen ir asumiendo el valor intrínseco de todas las hablas hispánicas, hecho que debería tener su reflejo en el aula de ELE/L2, pues sería preocupante que los docentes pudieran difundir estigmas lingüísticos a los discentes (Andión, 2013: 177). Para ello, se deben evitar los “fundamentalismos lingüísticos localistas” (Martínez, 2013: 125), desarrollando para ello una “sensibilidad a la alteridad propia (como miembro de una

comunidad lingüística) y a la ajena (estudiantes); adoptando como bandera el relativismo cultural” (Cerdeira & Ianni, 2009: 369). De esta manera, mostraremos en el aula el español como un idioma diverso, rico y variado en sus manifestaciones lingüísticas y culturales.

Referencias bibliográficas

Águila Escobar, Gonzalo. 2018. Los sonidos del español en ELE y su concreción en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y en la nueva gramática de la lengua española. *Porta Linguarum* 30: 57-70.

Amorós-Negre, Carla & Miguel Á. Quesada Pacheco. 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)*. *Estudios Lingüísticos. Universidad de Alicante* 33: 9-26.

Andión Herrero, María A. 2008. Modelo, estándar y norma... conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 21: 9-26.

Andión Herrero, María A. 2013. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 46/(82): 155-189.

Andión Herrero, María A. 2017. Etnocentrismo lingüístico vs. plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español-LE/L2. En Enrique Balmaseda *et al.* (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 131-140). ASELE-Fundación San Millán de la Cogolla.

Balmaseda Maestu, Enrique. 2009. La formación panhispánica del profesor de español. En Agustín Barrientos *et al.* (coords.), *El profesor de español LE-L2*, 239-254. Universidad de Extremadura-ASELE.

Barcelos, Ana & Paula Kalaja. 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System* 39(3): 281-289.

Beaven, Tita & Cecilia Garrido. 2000. El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? En María A. Martín & Cristina Díez (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, 181-190. Universidad de Zaragoza-ASELE.

Blanco, Carmen. 2000. El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE. En María A. Martín & Cristina Díez (eds.), *¿Qué español enseñar? norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, 209-216. Universidad de Zaragoza-ASELE.

Blas Arroyo, José L. 2005. *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

- Blas Arroyo, José L. 2009. Manifestaciones de la identidad lingüística en el mundo hispánico. En José J. Bustos & Silvia Iglesias (eds.), *Identidades sociales e identidades lingüísticas*, 119-157. Madrid: Editorial Complutense.
- Cerdeira, Paula & José V. Ianni. 2009. Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En Agustín Barrientos *et al.* (coords.), *El profesor de español LE-L2*, 363-371. Universidad de Extremadura-ASELE.
- Cestero, Ana M. & Florentino Paredes. 2014. Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. En D. da Hora, J. Lopes y R. Marques (Eds.), *Estudios Lingüísticos e Filológicos. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina* (pp. 1-13). ADALTECH-ALFAL,
- Cestero, Ana M. & Florentino Paredes. 2015. Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual: primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI. *Spanish in Context* 12(2): 255-279.
- Cestero, Ana M. & Florentino Paredes. 2018. Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología* 53(2): 45-86.
- Cestero, Ana M. & Florentino Paredes. 2018b. Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología* 53(2): 11-43.
- Chiquito, Ana B. & Miguel A. Quesada. (eds.) 2014. *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, *Bergen Language and Linguistic Studies* (BeLLS), 5. <https://bit.ly/2It09sl> (16 de octubre de 2021).
- Coseriu, Eugenio. 1962. Sistema, norma y habla. En Eugenio Coseriu, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, 11-113. Madrid: Gredos.
- Coseriu, Eugenio. 1981. Los conceptos de “dialecto”, “nivel” y “estilo de lengua” y el sentido propio de la Dialectología. *Lingüística Española Actual* 3: 1-32.
- Costa Venâncio da Silva, Bruno R. & María A. Andión Herrero. 2019. Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 14: 29-43.
- Cuenca, María J. & Josepp Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Flórez Márquez, Óscar. 2000. ¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano? En María A. Martín & Cristina Díez (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, 311-316. Universidad de Zaragoza-ASELE.

Garrett, Peter. 2005. Attitude measurements. En U. Ammon *et al.* (eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, 1251-1260. New York: Mouton de Gruyter.

Hernández Campoy, Juan M. 2004. El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 8: 29-56.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. <https://bit.ly/31wSt5p> (25 de octubre de 2021).

Jové Navarro, Joel. 2019. *Creencias y actitudes lingüísticas de los profesores de ELE noveles hacia las variedades cultas del español*. Memoria del Máster en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/128213> (15 de septiembre de 2021).

López García-Molins, Ángel. 1998. Los conceptos de lengua y dialecto a la luz de la teoría de los prototipos. *La Torre* 3(7-8): 7-29.

López García-Molins, Ángel. 2020. *Repensar España desde sus lenguas*. Barcelona: El Viejo Topo.

López Morales, Humberto. 1989. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Mangado Martínez, José J. 2007. Norma idiomática y lengua oral. En Enrique Balmaseda (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, 39-64. Universidad de La Rioja-ASELE.

Manjón-Cabeza Cruz, Antonio. 2020. Valoraciones de futuros profesores de español hacia las variedades cultas de su lengua. Datos de Granada. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante* 34: 131-152.

Martínez Pérsico, Marisa. 2013. Pluricentrismo y norma panhispánica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente ELE. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania* 5(3): 111-130.

Montgomery, Chris. 2012. The effect of proximity in perceptual dialectology. *Journal of Sociolinguistics* 16(5): 638-668.

Moreno Fernández, Francisco & Jaime Otero Roth. 2016. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel.

Moreno Fernández, Francisco & Juliana Moreno Fernández. (2004). Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid. *Lingüística Española Actual* XXVI (1): 5-38.

Moreno Fernández, Francisco. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, Francisco. 2005. *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona: Ariel.

Moreno Fernández, Francisco. 2009. Hacia una sociolingüística cognitiva de la variación. En Montserrat Veyrat & Enric Serra (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (vol. II), 839-854. Madrid: Arco/Libros.

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

Moreno Fernández, Francisco. 2012. *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Moreno Fernández, Francisco. 2014. *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, Francisco. 2015. La percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española. En Kirsten Jeppesen & Jan Lindschouw (Eds.), *Les variations diasytématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes*, 217-237. Estrasburgo: Éditions de linguistique et de philologie.

Moreno Fernández, Francisco. 2017. Variedades del español y su enseñanza en ELE. En Ana M. Cestero & Inmaculada Penedés (eds.), *Manual del profesor de ELE*, 357-405. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Moreno Fernández, Francisco. 2020. *Variedades de la lengua española*. Routledge.

Pizarro Carmona, Mercedes. 2010. Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires* 12(15): 27-38.

Preston, David. R. 2004. Language with an Attitude. En J. K. Chambers, Peter Trudgill & Natalie Schilling-Estes (eds.), *The Handbook of Language Variation and Change*, 40-66. MA & Oxford: Blackwell.

Preston, David. R. 2010. Perceptual dialectology in the 21st century. En Christina Anders, Markus Hunt & Alexander Lasch (eds.), *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, 1-30. Berlín: Mouton de Gruyter.

Quesada Pacheco, Miguel A. 2014. División dialectal del español de América según sus hablantes. Análisis dialectológico perceptual. *Boletín de Filología* XLIX (2): 257-309.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas* [citado como DPD]. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española y Santillana Ediciones Generales.

Rojas, Darío. 2012. Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile: agrado y variedades geográficas del español. *Anuario de Lingüística Hispánica* XXVIII: 99-116.

Santiago Guervós, Javier de. 2009. Qué enseñar a los que van a enseñar. En Ángel Barrientos *et al.* (coords.), *El profesor de español LE-L2*, 101-106. Universidad de Extremadura-ASELE.

Schmid, Désirée. 2014. Percepción y actitud lingüística: el castellano serrano en contraste con el castellano costeño en el Ecuador. *e-CRIT* 6: 145-157.

Sobrino Triana, Roxana. 2017. *Actitudes lingüísticas en el Caribe insular hispánico*. Tesis doctoral. University of Bergen. <https://bit.ly/3oqje4s> (16 de octubre de 2021).

Sobrino Triana, Roxana. 2018. Las variedades de español según los hispanohablantes: corrección, incorrección y agrado lingüísticos. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México* 5(2): 89-119.

Vázquez, Graciela. 2008. ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín. <https://bit.ly/3rERsDc> (25 de octubre de 2021).

Villalba, Félix, Diana Hincapié & Guillermo Molina. 2017. Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Actualidades Investigativas en Educación* 17(3): 1-19.

Título del artículo: El agrado y la corrección: la actitud del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades del español.

Pleasure and correction: the attitude of ELE/L2 teachers towards the varieties of Spanish

Autor

Narciso M. Contreras Izquierdo

Universidad de Jaén

ncontrer@ujaen.es

Datos curriculares

Narciso Contreras Izquierdo es Profesor del Departamento de Filología Española de la Universidad de Jaén, Licenciado en Filosofía y Letras (Universidad de Granada), Experto Universitario en Enseñanza del español como lengua extranjera (UIMP) y Doctor en Filología Hispánica (Universidad de Jaén). Docente en varias universidades y centros extranjeros. Actualmente, imparte docencia en varios másteres en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y la formación de profesorado. Principales líneas de investigación: lexicografía, la terminología y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), en las que he publicado más de medio centenar de trabajos. Miembro del Consejo Editorial y del Consejo de Redacción de diversas revistas especializadas de investigación en la lengua española, la lingüística aplicada y la enseñanza del español como lengua extranjera.

<https://orcid.org/0000-0001-8461-9844>