

Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio

Narciso M. Contreras Izquierdo¹
Universidad de Jaén, España

Resumen

Las lenguas se conciben como sistemas complejos de naturaleza variable, y esta variabilidad repercute de forma determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma, concretamente en la elección del modelo de lengua que se presente en clase para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En esta decisión juegan un papel clave las actitudes lingüísticas de los profesores, esto es, el conjunto de creencias evaluativas generales, positivas o negativas, que condicionan su comportamiento. En los últimos años, en el ámbito hispanohablante, se aprecia un interés por el estudio de dichas actitudes, tanto de los hablantes en general, como, en menor medida, de los docentes. Nuestro trabajo analiza la concepción de la identidad y prestigio lingüístico, aspectos centrales en la configuración de las actitudes, de un grupo de 137 profesores en formación o en activo de ELE/L2.

Palabras clave: actitudes lingüísticas; profesorado ELE/L2; variación; variedades del español

¹ Para correspondencia, dirigirse a: Narciso M. Contreras Izquierdo (ncontrer@ujaen.es), Depto. de Filología Española, Facultad de Humanidades y CC. EE., Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas s/n, 23071. Jaén, España. ORCID iD: 0000-0001-8461-9844.

ATTITUDES OF SFL / L2 TEACHERS TOWARDS THE LINGUISTIC
VARIETIES OF SPANISH: IDENTITY AND PRESTIGE

Abstract

Languages are conceived as complex systems of a variable nature, and this variability has a decisive impact on the process of teaching and learning the language, specifically in the choice of the language model that is presented in class for the development of the communicative competence of the students. The linguistic attitudes of teachers, that is, the set of general evaluative beliefs, positive or negative, that condition their behavior, play a key role in this decision. In recent years, in the Spanish-speaking field, there has been an interest in the study of these attitudes, both of the speakers in general, and, to a lesser extent, of the teachers. Our work analyzes the conception of identity and linguistic prestige, central aspects in the configuration of attitudes, of a group of 137 teachers in training or active in SFL / L2.

Keywords: linguistic attitudes; Spanish as a foreign language / L2 teachers; variation; varieties of Spanish

Recibido: 12/01/22

Aceptado: 17/04/23

1. INTRODUCCIÓN

El último informe del Instituto Cervantes (2021) indica que más de 591 millones de personas hablan español en el mundo, de los que 493 son hablantes nativos y 24 millones, estudiantes de español como lengua extranjera y segunda lengua (ELE/L2). Como cualquier idioma, especialmente con una extensión geográfica y social tan amplia, el español se concibe como un sistema complejo que incluye entre sus características esenciales la variación o variabilidad, diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica, presente en todos los niveles de la lengua (Coseriu 1981; Moreno Fernández 2017).

De entre todas ellas, sin duda, la variación más prominente en la percepción de los individuos es la diatópica o geolectal, pues el hablante fija su atención primordialmente en las diferencias de tipo fonético y léxico asociadas al origen de su interlocutor. La trascendencia de esta variabilidad y sus manifestaciones obliga a que su tratamiento resulte imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE/L2, pues el profesor debe

decidir, según las necesidades e intereses de sus alumnos, la variedad o variedades que toma como base para dotarlos de conocimientos y estrategias que les permitan comunicarse adecuadamente con hablantes de distintas procedencias y grupos sociales en situaciones diversas (Andión 2008, 2017; Balmaseda 2009; Beaven y Garrido 2000; Blanco 2000; Cerdeira y Ianni 2009; Flórez 2000; Instituto Cervantes 2006, 2012; Martínez 2013; Martín Peris 2001; Moreno Fernández 2000, 2010, 2017; Santiago 2009; Vázquez 2008).

Durante el desempeño como docente en asignaturas de máster relacionadas con las variedades del español, hemos apreciado, a pesar del convencimiento general de la importancia de este fenómeno, cierto desconocimiento de cuestiones claves por parte del profesorado en formación y en activo de ELE/L2, coincidiendo con lo constatado en diversos estudios (Andión 2008; Balmaseda 2009; Blanco 2000; Flórez 2000; Santiago 2009). Igualmente, hemos advertido algunas reticencias entre los docentes hacia el estudio y conocimiento de otras variedades que no sean las propias o a la pertinencia del establecimiento de un modelo como norma central o estándar con el que iniciar el aprendizaje y desde el que extenderse a otras variedades para propiciar que el alumno pueda comunicarse con hablantes de orígenes y características variados.

En las últimas décadas, en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, ha cobrado protagonismo el estudio de las actitudes lingüísticas del profesorado, entendidas como el conjunto de creencias evaluativas generales, positivas o negativas, sobre diversos aspectos del idioma que condicionan su comportamiento en la práctica docente, por lo que entendemos que dichas creencias pueden influir en la decisión sobre qué variedad o variedades presentar en el aula. No obstante, en el ámbito del español, todavía son escasos los estudios al respecto, por lo que esperamos que el que presentamos aquí sirva para seguir desarrollando esta línea de investigación.

En concreto, nos centraremos en dos aspectos básicos que forman parte de dichas actitudes. El primero es la identidad lingüística, ya que existe una estrecha relación entre la lengua y la identidad del individuo, hecho que puede condicionar positiva o negativamente su consideración hacia otras variedades (Andión 2013: 164; Sobrino 2017: 65; 2018: 88-89; Jové 2019: 26). El segundo es el prestigio, puesto que entre los hispanohablantes se aprecian creencias muy arraigadas sobre el prestigio y el desprestigio de las variedades del español, e incluso se han constatado estas mismas creencias en docentes (Amorós-Negre y Prieto 2017; Costa y Andión 2019: 37; Jové 2019: 96; Moreno Fernández 2014). De este modo, ambos aspectos, la

identidad y el prestigio lingüístico, pueden condicionar el tratamiento de la variación lingüística en el aula.

Nuestro estudio se basa en el análisis de la información obtenida mediante un cuestionario a 137 profesores de ELE/L2 en activo y en formación, tomando en consideración diversas variables como el origen, edad, sexo, titulación y experiencia docente. Dicho cuestionario incluye cuestiones de tipo perceptual, cognitivo y afectivo, entre otros aspectos, sobre la identidad y el prestigio lingüísticos, y que proponemos como base para posteriores trabajos en esta línea para comprobar la influencia de las actitudes lingüísticas del profesorado en su actuación docente relacionada con la variación y las variedades en el aula.

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

Partiendo de la concepción de las lenguas como complejos diasistemas lingüísticos constituidos por distintas formas y usos determinados por diversos factores, podemos distinguir cuatro tipos de variedades: las funcionales, *diafásicas* o *registros*, en función de la situación comunicativa; las socioculturales o *diastráticas*, *niveles* de lengua o *sociolectos*, determinados por factores sociales como la edad, el sexo o el nivel sociocultural de los hablantes; las geográficas o *diatópicas*, *dialectos*, *hablas*..., según el origen geográfico y las variedades históricas o *diacrónicas*, *estados* de lengua, determinados por la evolución temporal (Coseriu 1981; Moreno Fernández 2017).

Cualquier lengua, especialmente con una extensión geográfica y social tan amplia como el español, presenta variedades diatópicas que se caracterizan por una pronunciación, vocabulario, fraseología y construcciones gramaticales y discursivas propias, aunque no siempre exclusivas. A grandes rasgos, existen 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 el español del centro y norte peninsular y, en su mayoría, las modalidades continentales e interiores americanas. La segunda es el español atlántico (o “meridional”, “de tendencia evolutiva”, “costero-insular”, “superdialecto B”) que aúna modalidades americanas (zonas costeras e

insulares) y modalidades españolas peninsulares (Andalucía) e insulares (Canarias) (Aleza y Enguita 2010: 32; Moreno Fernández 2000).

No obstante, dentro de estas dos macrovariedades 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. De la misma forma, estas variedades presentan usos propios de territorios de menor extensión, lo que nos ofrece una visión más precisa de la complejidad, riqueza y variedad interna del mosaico dialectal del español, resaltando el hecho de que tanto España como América atesoran una rica diversidad y no son uniformes lingüísticamente (Moreno Fernández 2000, 2014, 2020; Moreno Fernández y Otero 2016).

Por tanto, y centrándonos en el ámbito que nos ocupa, el de la enseñanza y aprendizaje de ELE/L2, es incuestionable la necesidad de que el docente disponga de conocimientos teóricos, sin ser un especialista, de las variedades de la lengua, entre otros aspectos, 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).

Sobre la base de este conocimiento, y como señala Martín Peris (2001: 107), el profesorado debe plantearse y tomar decisiones sobre disyuntivas primordiales que afectan a la variedad o variedades que presente en el aula: ¿el español peninsular o el español latinoamericano?, ¿el español coloquial o el español culto?, ¿el español de un grupo social (los jóvenes) o un español estándar?, ¿el español de la calle o el español de los medios de comunicación?, ¿el español oral o el español escrito? Pero además, como precisan algunos autores (Andión 2017: 33; Vázquez 2008: 5), debemos considerar la responsabilidad de los docentes en la percepción que los alumnos tengan sobre las sociedades hispanohablantes, pues dicha percepción puede generar actitudes positivas o negativas hacia dichas sociedades y, por ende, hacia sus variedades lingüísticas, afectando a su aprendizaje.

Por lo que se refiere a los documentos de referencia en el ámbito europeo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes 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. Para ello, son útiles los inventarios culturales que incluye, en los que se reflejan elementos propios de las realidades nacionales y regionales (Moreno Fernández 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).

Por lo que respecta a la actuación docente, el Instituto Cervantes, en el documento sobre competencias clave del profesorado (2012: 13), incluye, dentro de la competencia de “organizar situaciones de aprendizaje”, tanto diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos como promover el uso y la reflexión sobre la lengua, lo que implica “animar al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use”. Para ello, “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”. Del mismo modo, (IC 2012: 19 y ss.), para el desarrollo de la competencia relacionada con “facilitar la comunicación intercultural”, se indica que el profesorado debe animar a que el alumno tome conciencia de su propia identidad cultural, identificando y contrastando sus creencias, valorando la diversidad cultural, tanto la del grupo de clase como la de las sociedades que hablan la lengua que aprende, todo ello como una fuente de enriquecimiento. Como vemos, todo apunta a la necesidad de desarrollar una conciencia sociolingüística plural sobre las diversas expresiones culturales y 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 sus opiniones y creencias. Esto se incluye en el amplio concepto de “actitud” de la psicología social, y que en la actualidad se considera un constructo mental psicosocial que se manifiesta como evaluaciones generales que una persona hace de los estímulos muy diversos de la realidad física, social y mental con los que interactúa (Blanco *et al.* 2016: 205-6). Dicho constructo se desarrolla mediante la percepción, mecanismo mental esencial de la actividad cognitiva que permite poner en juego los sentidos para reconocer el mundo externo y que, por tanto, forma la base tanto de las construcciones sociales como de las relaciones individuales y grupales (Caravedo 2014: 76-77).

Dichas actitudes se manifiestan, del mismo modo, en el comportamiento comunicativo a través de la “actitud lingüística”, entendida como un conjunto de creencias evaluativas generales, positivas (lealtad, fidelidad, orgullo, prestigio, utilidad) o negativas (prejuicio, estigma, deslealtad, rechazo) sobre las lenguas, las variedades, los fenómenos y los comportamientos lingüísticos en sociedad. Este conjunto de creencias se basa en la capacidad del hablante de recibir impresiones o sensaciones procedentes del uso de las lenguas, y que se denomina “percepción lingüística” (Moreno Fernández 2015: 217).

Por lo que se refiere a su origen, surgen de la experiencia, es decir, son adquiridas a través de la socialización, pero también tienen una base subjetiva (Andión 2013: 160; Cestero y Paredes 2018: 53-4; Chiquito y Quesada 2014: 5; Jové 2019; Moreno Fernández 2009: 834, 2012: 92, 213 y ss.). Por tanto, nos movemos en el terreno de comportamientos, creencias, prejuicios sociales, culturales o ideológicos vinculados a procesos psicológicos relacionados con el uso de la lengua en la sociedad (Rojas Mayer 2014: V), por lo que los estudios perceptuales de los hablantes sobre su propia variedad y sobre las del resto de hablantes deben ser un complemento de los análisis actitudinales, pues la percepción dialectal es uno de los componentes que motivan la actitud (Sobrino 2017: 73).

Aunque no disponemos de una única conceptualización de lo que se considera actitud ni de sus componentes, en la bibliografía al respecto se reconocen dos aproximaciones. La primera es la conductista, que considera que las actitudes son un tipo de respuesta de las personas a un estímulo en situaciones sociales; mientras que la segunda, la mentalista, postula que la actitud es un estado mental que induce 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 de este); iii. El componente conativo (la actuación, el comportamiento y reacciones del sujeto) (Agheyisi y Fishman 1970; Andión 2013; Blas Arroyo 2005; Cestero y Paredes 2014, 2018b; Chiquito y Quesada 2014; Jové 2019; López Morales 1989; Sobrino 2017, 2018).

En este estudio adoptamos esta segunda concepción, la mentalista, siguiendo con ello la postura de otros trabajos en el ámbito panhispánico (Andión 2013; Cestero y Paredes 2014 y 2018b, Jové 2019), que a su vez siguen la propuesta de López Morales (1989: 235), autor que distingue actitud y creencia como conceptos autónomos, aunque íntimamente relacionados. Por tanto, consideramos la actitud como la acción (dimensión conativa) de aceptación o rechazo de un hecho lingüístico, actitud que se basa 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).

El estudio de las actitudes lingüísticas cuenta con cierto desarrollo y tradición en el análisis de los procesos de variación y cambio lingüísticos, con aportaciones desde la psicología social, la sociolingüística, la sociología, la antropología, etc., aunque en el ámbito del español no ha sido un tema destacado en la investigación lingüística hasta entrado el siglo XXI, cuando ha alcanzado un alto grado de interés (Amorós y Quesada 2019; Cestero y Paredes 2014, 2018, 2018b; Chiquito y Quesada 2014; Moreno y Moreno 2004; Sobrino 2017, 2018), principalmente en la dialectología perceptiva y la sociolingüística cognitiva, englobadas en lo que se conoce como *Folk-linguistics* (lingüística popular), que se centra en el análisis de manera científica de la percepción del hablante sobre la realidad lingüística a través de sus opiniones y creencias sobre el idioma, las variedades y el uso de la lengua, creencias que influyen en su propia conducta lingüística (Moreno Fernández 2012, 2015; Preston 2010).

En cuanto a lo que aquí nos interesa, en los últimos 25 años, el desarrollo de la perspectiva cognitiva ha contribuido al análisis de la influencia de la actitud en la labor docente, posibilitando la exploración de las concepciones, opiniones y creencias de los profesores acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y revelando que dicha actitud repercute de manera decisiva en las decisiones adoptadas sobre qué y cómo enseñar, incluso más que los conocimientos adquiridos. Por este motivo, estos estudios son fundamentales para hacer consciente al profesorado de la importancia y la influencia de sus pensamientos en su labor docente, como paso previo para su posible mejora (Barcelos y Kalaja 2011; Borg 2006; Pizarro 2010: 27; Villalba, Hincapié y Molina 2017: 2).

En este sentido, abordaremos dos cuestiones centrales en el análisis de las actitudes del profesorado en relación con la variación del español, que son las referidas a la identidad lingüística y al prestigio de las variedades. Por lo que se refiere a la primera, como miembros de una comunidad de habla, todos desarrollamos una identificación con los valores, creencias y comportamientos asumidos por los individuos de la comunidad, y así, estas actitudes, generalmente compartidas por el grupo social al que se pertenece, forman parte de la identidad social de los hablantes (Blas Arroyo 2005: 352; Sobrino 2017: 65 y ss.), pues, como señala Moreno Fernández (1998: 178), “las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales”.

De este modo, podríamos considerar la identidad lingüística el vínculo que establece el individuo con la comunidad de habla de la que forma parte

y cuya variedad lingüística adopta como propia, y que se desarrolla como resultado de un complejo proceso psicológico, histórico y cultural que depende de factores conductuales, afectivos y cognitivos que se manifiesta a través de las actitudes lingüísticas (Moreno Fernández 2012: 215). Es por esto por lo que podemos considerar que “las actitudes lingüísticas no se heredan, sino que se aprenden” (Blas Arroyo 2005: 325).

Desde esta consideración, “la lengua es un importante símbolo, cuyo empleo define y refuerza el reconocimiento como tal de una colectividad, al mismo tiempo que une a sus miembros en torno a determinadas normas y valores sociales” (Fishman 1989: 24).

Por tanto, la variedad lingüística que emplean los hablantes es una parte esencial de quiénes son y de cómo son considerados socialmente, hecho este que condiciona la afectividad, positiva y/o negativa, hacia su propia variedad y hacia las demás, que pueden llegar a considerarse “rivales” (Andión 2013: 164; Blas Arroyo 2005, 2009; Bustos Tovar 2009, 2009b; Sobrino 2017: 65, 2018: 88-89; Jové 2019: 26).

En cuanto a la segunda cuestión, esto es, el prestigio, toda variedad lingüística es perfectamente legítima por razones comunicativas intrínsecas a la propia lengua y también por razones históricas y sociales. No obstante, las lenguas, como toda actividad social, están sujetas a valoración en el sentido de aceptación o de rechazo de ciertas variantes lingüísticas en función de su prestigio, valoración en la que influyen factores de carácter político, económico, cultural, ideológico, etc., y que produce la expansión de las variedades prestigiadas, reduciendo o incluso haciendo desaparecer las que no gozan de esta consideración positiva (Bustos Tovar 2009b: 339). Como señala Moreno Fernández (2005: 137) refiriéndose a las lenguas, pero que bien podríamos aplicar igualmente a sus variedades, “el prestigio para una lengua es un atributo de carácter social, cultural, hasta político, pero no de naturaleza intrínsecamente lingüística. La comparación de lenguas en sus mecanismos interiores puede revelar que son diferentes, pero no que son mejores o peores”.

Estas creencias sobre el prestigio de las variedades se aprecian en el ámbito hispánico: muchos hablantes opinan que las realizaciones de una lengua en diferentes áreas geográficas son mejores o peores que las de otras zonas, y estas creencias personales y colectivas generan actitudes positivas de aceptación o negativas, de rechazo, que pueden afectar a un fenómeno lingüístico, una variedad o una lengua (Cestero y Paredes 2018: 53-54). Incluso, por lo que aquí nos interesa, se sigue constatando que docentes o futuros docentes mantienen la consideración de que existe una escala de prestigio para las variedades del español (Amorós-Negre y Prieto 2017; Costa y Andión 2019: 37; Jové 2019: 96; Moreno Fernández 2014).

A pesar de todo ello, el estudio de las actitudes de los profesores de EL2/LE hacia las variedades diatópicas de la lengua es un ámbito poco desarrollado, ya que la preocupación por estas cuestiones es relativamente reciente (Andión 2013; Beaven 2000; Cestero y Paredes 2018; Costa y Andión 2019; Jové 2019; Manjón 2020; Usó 2009), por lo que esperamos que nuestro trabajo contribuya a la ampliación, profundización y actualización del conocimiento en este ámbito.

4. METODOLOGÍA

Para nuestro estudio, partimos de la consideración de que, al ser estados internos no observables directamente, las actitudes en general (Blanco *et al.* 2016: 198) y las lingüísticas en particular (Agheyisi y Fishman 1970: 138) han de inferirse a partir del comportamiento y de las respuestas de los individuos en términos de aprobación o desaprobación, lo cual, en ocasiones, puede reducir su fiabilidad (Blas Arroyo 2005: 322).

Para recopilar esta información, elaboramos un cuestionario formado por 30 cuestiones con el objetivo de obtener la mayor cantidad de información, por lo que optamos por un carácter mixto, con preguntas cerradas y abiertas, estas últimas para obtener posibles respuestas no previstas. A pesar de la dificultad para tabular estos datos de respuestas abiertas, entendemos que aportan una variada y rica información, pues el encuestado dispone de mayor libertad para exponer su opinión (Blas Arroyo 2005: 327).

El cuestionario fue confeccionado mediante la aplicación “Google Forms” y, para la recolección de datos, se siguió un procedimiento de selección aleatorio, remitiendo por correo electrónico un mensaje a potenciales informantes solicitando su colaboración durante el mes de noviembre de 2021. Tras ello obtuvimos 137 respuestas válidas, cantidad que puede considerarse adecuada para los fines de esta investigación y poder así analizar las características del universo investigado.

Por otro lado, estimamos que 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 entrevistador, hecho que se conoce como “deseabilidad social” (*social desirability bias*) (Garrett 2005; Schmid 2014: 156-157).

Para la confección de este cuestionario tomamos como referencia los estudios previos al respecto (Amorós y Quesada 2019; Andión 2013; Beaven 2000; LIAS 2014; Sobrino 2018), adaptándolos a nuestros intereses. De este modo, el cuestionario incluye cuestiones 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.

Con todo ello, conseguimos un abundantísimo caudal de datos e información sobre los aspectos comentados, por lo que un comentario total de los mismos desbordaría los límites de este artículo. Es por ello por lo que iniciamos con este una serie de trabajos en los que iremos analizando todo el volumen informativo recabado, comenzando aquí por los dos aspectos clave en la configuración de la actitud lingüística antes reseñados, como son la identidad y el prestigio.

Por lo que se refiere a las variables de estudio, en las investigaciones de dialectología perceptual sobre algún aspecto del español, tradicionalmente se manejan datos tanto geolingüísticos como sociolingüísticos, tales como el sexo, la edad, la instrucción formal y la procedencia (Quesada 2014: 265), por lo que serán estas las que atenderemos en nuestro análisis, añadiendo la experiencia laboral en el ámbito de ELE por el interés para nuestro análisis. En la Figura 1 podemos apreciar la configuración de la muestra, con las distribuciones comúnmente empleadas en este tipo de investigaciones y las proporciones de los datos recogidos.

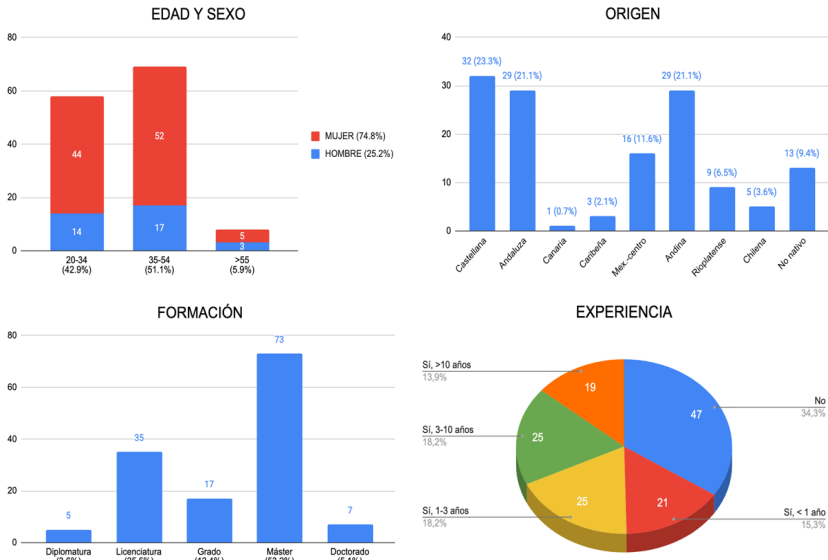


Figura 1. Variables de estudio (sexo, edad, procedencia, nivel de instrucción y experiencia)

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. Es por esto por lo que empleamos la clasificación de Moreno Fernández (2014, 2020), quien divide el español en ocho importantes variedades dialectales o geolectales: castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena.

Como podemos observar, las cifras relativas al origen evidencian notables diferencias en el número de encuestados de cada variedad, predominando 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%). A grandes rasgos, esto representa 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).

Estas diferencias en el número de encuestados en cuanto al origen se deben a la imposibilidad de recoger muestras proporcionales al número de hablantes de las ocho comunidades geolectales, riesgo que, como señala Moreno Fernández (2015: 236), debe afrontarse en investigaciones con muestras internacionales. Esto podría reducir la validez de los resultados de nuestro análisis, por lo que las conclusiones en este sentido deben tomarse con cierta prudencia. A pesar de todo ello, estimamos que la muestra es amplia y variada y que por tanto la información recopilada puede ser valiosa por lo que describe, esto es, las percepciones, opiniones y actitudes de los profesores de ELE/L2 sobre las distintas variedades.

Atendiendo a la formación, existe una amplia mayoría 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% de los encuestados son doctores. En cuanto a la rama de los estudios, la mayoría los han 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 realizado 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

5.1. IDENTIDAD LINGÜÍSTICA

Para adentrarnos en la identidad lingüística de los encuestados, comenzamos abordando la cuestión de la denominación tanto de su lengua materna como de la variedad que hablan, ya que, como señala Moreno Fernández (2017: 367), aunque estas consideraciones pueden variar a lo largo del tiempo por razones históricas y geográficas, “lo relativo a los nombres de las lenguas es materia delicada y conflictiva porque los hablantes nos empeñamos en convertir las palabras en banderas y símbolos tanto de identidad como de enfrentamiento”. En este mismo sentido, un ejemplo del valor que se otorga a la lengua como factor de identificación colectiva lo encontramos en las encuestas realizadas para elaborar los atlas lingüísticos, ya que en ellas siempre se pregunta sobre la denominación que el informante aplica a su lengua (Bustos Tovar 2009b: 324).

En nuestro caso, el 86% de los hispanohablantes encuestados prefieren la denominación “español” para su lengua materna, frente al 10,4% que la denomina “castellano” y un exiguo 2,4% que incluye ambas. Por lo que se refiere a las variables implicadas, la única tendencia apreciable es que “castellano” es más común entre los profesores de origen español que entre los hispanoamericanos, aunque entre estos últimos destaca que tres de los ocho encuestados de origen argentino prefieren el término “castellano” a “español”. Por lo que se refiere a los informantes españoles, esa misma denominación es algo más frecuente entre los encuestados que proceden de zonas bilingües como Cataluña, Valencia y Galicia, evidenciándose en cierta medida la problemática lingüística asociada a la identidad territorial que describen trabajos como los de Blas Arroyo (2005, 2009), Moreno Fernández (2005) o López García (2020).

Muestra de esta situación es la propia respuesta de uno de los encuestados (1):

(1) Sé que a veces hay polémica entre llamar al español castellano o español, simplemente lo denomino castellano para diferenciarlo del español latinoamericano, aunque soy consciente de que hay muchísimas variedades dentro de la propia Hispanoamérica, de la misma forma que dentro de la propia España hay muchas diferencias también, aunque no tantas como en el conjunto de los países americanos que tienen español como lengua oficial (hombre, España, 25).

Igualmente, en el cuestionario se solicitaba que, desde un punto de vista geográfico, diatópico o dialectal, indicaran cómo denominan la variedad de español que hablan (se pedía también que respondieran si no eran hablantes nativos). Dicha cuestión está relacionada tanto con la percepción dialectal de los encuestados como con la propia identidad lingüística, ya que, como señala Blas Arroyo (2009: 127), no solo la lengua, sino incluso la variedad lingüística forma parte de la identidad del individuo.

Para analizar este aspecto, debemos tener en cuenta que la percepción del hablante depende en gran medida de la perspectiva cognitiva que adopte. Así, desde la teoría de los prototipos aplicada a este ámbito (Cuenca y Hilferty 1999: 42 y ss.; Moreno Fernández 2012: 220-21), las variedades podrían categorizarse en un nivel básico (mexicano, argentino, chileno...), que es el central en el proceso de categorización al ser 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 se 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 Fernández 2012, 2020), aunque dicho centro y periferia también podrían estar determinados por el prestigio asignado social e históricamente a las distintas variedades (López García 1998: 13-14).

También nos parece 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 Fernández 2015: 220 y ss.).

Con la perspectiva monofocal predomina la visión de la realidad más cercana y una percepción reducida de lo más lejano. El 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 permitirá percibir diferentes matices de las mismas.

Las respuestas sobre esta cuestión en nuestro cuestionario confirman lo expuesto por Sobrino (2017: 65) sobre el hecho de que resulta totalmente congruente encontrar al mismo tiempo en un hablante de español el sentido de identidad lingüística hacia lo regional, lo nacional y hacia la

comunidad hispanohablante en general, evidenciando, añadimos nosotros, tanto los niveles de categorización cognitiva como las perspectivas focales antes reseñados. Este sentido, que podríamos denominar “unidiversidad” (Águila 2016), se aprecia más claramente en los encuestados de origen hispanoamericano, ya que para denominar su variedad lingüística suelen emplear un sintagma que toma como base “español” (que remite hacia la comunidad lingüística hispanohablante general) y un complemento que especifica la comunidad de habla. Esta comunidad puede ser supranacional (“español de Hispanoamérica”, “español latinoamericano”, “español americano”, “español andino”, en un nivel de categorización superordinado y una posible perspectiva multifocal), nacional (“español chileno”, “español ecuatoriano”, “español dominicano”, “español rioplatense”, “español de República Dominicana”, en el nivel básico de categorización y una perspectiva monofocal) o regional (“español colombiano del altiplano”, “español del centro-occidente de México”, “español de dialecto costero”, “español del noroeste de Argentina”, en un nivel subordinado y, de nuevo, una lente monofocal).

Esto podría significar, como señalan Chiquito y 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, hecho que parecen evidenciar ciertas respuestas (2-3):

(2) Existen varios acentos y vocabulario, como el andino, el costeño y amazónico, y en cada uno de ellos aún más dialectos depende de la etnia o la influencia del lugar donde viven (mujer, Ecuador, 32).

(3) El español o castellano hablado en el Perú presenta variación diatópica distinguiéndose, principalmente, cuatro franjas verticales: una junto a la línea de costa que representa el español ribereño y cubre la capital del país: Lima; una segunda de transición con el área andina; una tercera que recorre la cordillera andina y una cuarta que ocupa el área amazónica (hombre, Perú, 49).

Frente a esta tendencia, los hablantes españoles suelen, o bien referirse solo a la denominación más general (“castellano” o “español”, en un nivel básico de categorización prototípica con una perspectiva monofocal) o a una variedad concreta (“variedad andaluza”, “hablas andaluzas”, “andaluz”, “dialecto andaluz”, “andaluz oriental”, “murciano”, “variedad hablada en Madrid”, “castellano septentrional”, “castellano centro-meridional”, “castellano del norte de España”, “castellano europeo del centro de la Península Ibérica”, en un nivel de categorización subordinado, adoptando una perspectiva

igualmente monofocal). No obstante, debemos precisar que, en los casos que aluden al “castellano”, estimamos que se refieren a la variedad dialectal y no al idioma, ya que en la pregunta correspondiente al nombre de la lengua responden “español”.

Esto no significa que no encontremos respuestas similares a las del grupo anterior referidas a la identidad lingüística general con la precisión de la región o zona más o menos concreta, pero en menor medida que entre los encuestados hispanoamericanos, conjugando una categorización prototípica super y subordinada y una perspectiva monofocal: “español con características andaluzas”, “español de España”, “español peninsular”, “español andaluz”, “español con fuertes influencias asturleoneras”, “español septentrional”, “español con acento andaluz”, “español extremeño”, “español atlántico”. Incluso, como se aprecia en (4), puede realizarse una identificación muy precisa del habla local:

- (4) Hablo el dialecto andaluz y también he de considerar los rasgos propios del habla local (zona de la alpujarra almeriense) (mujer, España, 24).

Por otro lado, puntualmente, se aprecia la bipolarización en la categorización de las variedades a la que hemos aludido anteriormente, es decir, que algunas respuestas evidencian la macrodivisión entre el español de España y de América (“español de España/peninsular”, “español hispanoamericano/latino/latinoamericano”), reflejando una categorización superordinada a modo de grandes “conjuntos dialectales perceptuales” (Quesada 2014: 290), aunque este autor se refiere a subdivisiones dialectales en el área hispanoamericana, o incluso en el sentido de “superdialectos” propuestos por Montes Giraldo (1995). No obstante, es de sobra conocido que ambas áreas no son uniformes lingüísticamente, pues presentan una amplia diversidad, riqueza y variedad lingüística dentro de sus límites geográficos, y que los mismos fenómenos se encuentran a uno y otro lado del atlántico, por lo que no es adecuado, desde un punto de vista dialectal, realizar dicha división. De todos modos, la escasa presencia de estos términos en las respuestas parece indicar que no existe entre los encuestados, al menos en este punto, esta concepción tan generalista en la categorización.

5.2. PRESTIGIO DE LAS VARIEDADES

Como hemos comentado, el prestigio conferido a las distintas variedades es una cuestión fundamental en el análisis de las actitudes del profesorado, ya que se ha constatado que incluso los docentes o futuros docentes siguen

considerando unas variedades más prestigiosas que otras (Amorós-Negre y Prieto 2017; Costa y Andión 2019: 37; Jové 2019: 96; Moreno Fernández 2014).

Es por esto por lo que nuestro cuestionario incluye tres cuestiones al respecto, consultando en primer lugar si creen que existe/n una/s variedad/es del español más prestigiosa/s que otra/s. Tras esto, si la respuesta es afirmativa, se les pide que indiquen qué variedad/es les parece/n más o menos prestigiosa/s y por qué. Además, para profundizar algo más en este sentido, añadimos otra cuestión solicitando su opinión sobre dónde estiman que se habla el mejor español.

Las respuestas arrojan un primer dato interesante, ya que frente al 29,2% de los encuestados que opina que sí hay variedades más prestigiosas, un amplio 70,8% entiende que no es así, por lo que nos planteamos si las variables manejadas influyen en esta diferencia. Para ello, hemos realizado la prueba de Chi cuadrado (incluimos tanto el valor X^2 como el de “p” o significación estadística) 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.

Como podemos ver en la Tabla 1, de las variables manejadas, solo el origen y la formación muestran dependencia con respecto a los resultados, aunque dicha dependencia es pequeña. Por tanto, el sexo, la edad y la experiencia no parecen influir en esta opinión. De este modo, por lo que se refiere al origen, el porcentaje de encuestados hispanoamericanos que opinan que sí existen unas variedades más prestigiosas que otras dobla al de españoles que lo creen así. Del mismo modo, en el caso de los extranjeros, la mitad opina esto mismo.

En cuanto a la formación, a pesar de que las pruebas estadísticas señalan la dependencia, no se aprecia una tendencia clara, más allá de cierta preferencia a creer en el prestigio de ciertas variedades conforme aumenta la formación. Esta ausencia de una tendencia más evidente puede deberse a las distintas áreas del saber que se incluyen en cada grupo, a pesar del predominio, como ya comentamos, de los estudios en el ámbito de las Humanidades, la Filología y la Lingüística.

VARIABLES	SÍ (29,2%)	NO (70,8%)	Valor “p”	Chi cuadrado	V Cramer
ORIGEN			0.0100	11.8137	0.258
España	17,4%	82,5%			
Hispanoamérica	35%	65%			
Extranjero	53%	46,1%			
SEXO			0.192	0.875233	-
Hombre	38,2%	61,7%			
Mujer	26,4%	73,5%			
EDAD			0.3808	4.19117	-
20-34	25,8%	74,1%			
35-54	31,4%	68,5%			
>55	37,5%	62,5%			
FORMACIÓN			0.02528	17.5028	0.256
Diplomatura	16,6%	83,3%			
Licenciatura	33,3%	66,6%			
Grado	20%	80%			
Máster	28,5%	71,4%			
Doctorado	50%	50%			
EXPERIENCIA			0.2335	10.4713	-
No	21,2%	78,7%			
<1	38%	61,9%			
1-3	32%	68%			
3-10	36%	64%			
>10	26,3%	73,6%			

Tabla 1. Variables y prestigio lingüístico

En el caso de los españoles, se evidencia una clarísima conciencia de que, socialmente, sí existen variedades prestigiosas (la centro-norte peninsular) y desprestigiadas (principalmente la andaluza y, en menor medida, el resto de variedades meridionales como el extremeño, murciano y canario), pero los encuestados, en su gran mayoría, no comparten esta opinión, solo la constatan (5-6):

(5) Aunque exista cierta discriminación generalizada en la comunidad de hispanohablantes hacia algunas variedades del español, no considero que exista una variedad mejor o que deba ser privilegiada frente al resto (mujer, España, 23).

(6) Ninguna es más prestigiosa que otra desde un punto de vista lingüístico. La pregunta es meramente social y es evidente que el castellano hablado en algunas partes de Castilla y Madrid es el considerado “correcto” y el resto somos paletos que a duras penas sabemos expresarnos. Evidentemente no es mi opinión. Hablo de lo que se transmite en los medios (hombre, España, 48).

En otro orden de cosas, 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, 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).

Dicho principio de cercanía se aprecia en estas respuestas, pues la inmensa mayoría de variedades señaladas, tanto prestigiosas como desprestigiadas, son peninsulares, y solo muy puntualmente se cita el español de América como variedad desprestigiada. En cuanto a las razones aludidas (7-8), se comparte la opinión de que esta diferencia en cuanto al prestigio de las variedades se debe a cuestiones de tipo histórico, social y político, y en ningún caso a aspectos puramente lingüísticos, tal y como se señala en diversos estudios al respecto (Andión 2013; Beaven y Garrido 2000; Moreno Fernández 2010).

(7) En mi opinión no debería ser así, pero creo que el castellano es la variedad más prestigiosa de todas, ya que ha tenido más presencia histórica al ser la más hablada por las clases más altas del imperio español, estando ligada a un nivel socio-económico más próspero, y además a día de hoy dentro y fuera de España se vende como si fuera superior a las demás (hombre, España, 35).

(8) Como he dicho antes yo no opino de esta manera, pero en general el andaluz, extremeño, murciano, romaní y españoles de países de Latinoamérica porque está ligada históricamente a clases sociales más bajas, a un nivel socio-económico menos próspero (hombre, España, 35).

Por lo que se refiere al desprestigio del andaluz, diversos estudios han evidenciado una consideración psicosocial negativa, lo que lleva a su estigmatización, incluso en futuros profesores de ELE andaluces (Manjón 2020). Por otro lado, en varias respuestas recogidas en nuestro cuestionario se alude al papel de los medios de comunicación, en los que esta variedad se asocia a lo cómico, o a la neutralización de sus características típicas por parte de presentadores de ese origen (9-10):

(9) El acento andaluz ha sido muy utilizado para chistes y momentos cómicos, mientras que la variante septentrional se prefiere en trabajos más serios, como los medios de comunicación (mujer, España, 27).

(10) Aunque yo considero que todas las variedades gozan de prestigio, percibo que para la sociedad no es así. Un ejemplo claro es el trato del andaluz en series de televisión o la “invitación” a modificar el “acento” a presentadores de televisión (mujer, España, 41).

En cuanto a los encuestados de origen hispanoamericano, se aprecia igualmente el principio de cercanía, pues en muchos casos se refieren, o bien a variedades propias de su país, o a otras de la macrovariedad hispanoamericana, tanto si son prestigiosas como desprestigiadas. Igualmente, en las respuestas en cuanto al prestigio o desprestigio de las variedades, se aprecia la consideración de que dicho prestigio se debe a razones de carácter histórico y sociocultural, no lingüístico. Encontramos, de este modo, apreciaciones sobre variedades prestigiosas (11-12):

(11) No obstante, en la historia de Colombia, se ha asignado la idea de “prestigio” a las variedades dialectales del español presentes en las regiones de ciudades con centros administrativos, que concentran riqueza económica y demográfica, lo que en efecto, redundaría en la presencia de una variedad del español más “académico”, por la inclusión de vocablos de este orden (hombre, Colombia, 40).

(12) La variante del Este (Santo Domingo), puesto que dentro de la misma existen variantes muy marcadas, debido a las migraciones, el desarrollo tanto económico como social (mujer, República Dominicana, 44).

Y, por otro lado, con las mismas consideraciones, variedades desprestigiadas, que pueden ser tanto nacionales como regionales e igualmente propias o ajenas (13-14):

(13) Variante del Norte o cibao, tal es caso de que a los hablantes se les denigra como campesinos (mujer, República Dominicana, 44).

(14) La boliviana, me cuesta mucho comprender lo que dicen pues hablan muy bajo, una pronunciación muy limitada (dicción) y con un léxico tan acotado que llega a ser impreciso. La colombiana y la venezolana por el uso confuso de los verbos (mujer, Chile, 36).

En el caso de referirse a variedades prestigiosas más lejanas, también se aprecia el lectocentrismo del castellano peninsular, aludiéndose, principalmente, a la pureza de dicha variedad (15-16):

(15) El ibérico porque es el más puro, más y mejores estructuras gramaticales, más vocabulario...más prestigio porque es el más usado académicamente (mujer, 42, Perú).

(16) Español de España. España es el referente del idioma y hay mucha atracción hacia la lengua y al país (mujer, El Salvador, 29).

No obstante, en la mayoría de estos casos se alude al español de España como variedad en general, y no tanto a la del centro-norte peninsular, lo que de nuevo parece constatar la polarización entre el español de España y el de Hispanoamérica. En este mismo sentido, Chiquito y Quesada (2014) confirman que un gran número de hablantes de español en Hispanoamérica no tiene conciencia de las variedades del español en España, y lo estereotipan como una macrovariedad a partir de determinados rasgos lingüísticos. En estos casos, sí se suele oponer el prestigio de la variedad española frente al desprestigio de la hispanoamericana (17-18):

(17) [...] todas las variedades de Hispanoamérica se consideran menos prestigiosas y/o no legítimas comparadas con la variedad de España (mujer, Colombia, 33).

(18) Español latinoamericano. Considero que por la falta de conocimiento o ignorancia de algunos estudiantes, no conocen que hay otros países que hablan español y por eso siempre hay preferencia al español de España (mujer, El Salvador, 29).

Se produce aquí lo que Martínez (2013: 122) denomina “falacia de la homogeneidad lingüística del español de España”, esto es, la errónea identificación de la variedad castellana con todo el país. En este sentido, esta autora ha observado esta consideración incluso entre docentes de ELE/L2, como en nuestro caso, que asocian a toda España el habla de una de sus partes, la castellana, sin considerar el resto de lenguas oficiales ni las demás variedades regionales del español.

Por otro lado, y solo en ciertos casos, se señala una variedad peninsular y otra hispanoamericana como prestigiosas, quizás considerando que en

cada macrovariedad existe un centro irradiador de prestigio, que tiene que ver con la norma y el conservadurismo (19-20):

(19) La madrileña y las variedades que se ajustan a la norma general del estándar latinoamericano. Por ser las más usadas en los medios de comunicación formales (hombre, Perú, 36).

(20) Castellano y andino, son mas conservadoras (mujer, Venezuela, 54).

Por lo que se refiere a la cuestión relativa a la creencia sobre dónde se habla el mejor español, apreciamos hasta cuatro opciones en las respuestas de los encuestados. La primera y más amplia es que no hay una variedad geográfica mejor que otra (46 respuestas), coincidiendo en este caso con la consideración sobre el prestigio dialectal.

La distribución estadística de las variables principales (origen, sexo y edad), tomando como base el total de encuestados (137), no muestra tendencias apreciables en cuanto al origen, ya que, frente al 38,7% de españoles que la sostienen, observamos un 30,6% de hispanoamericanos y, aquí, sí, un porcentaje más reducido de encuestados cuyo origen no es un país hispanohablante (23%). Del mismo modo, el sexo tampoco parece ser una variable relacionada, pues las diferencias entre las mujeres (34,6%) y los hombres (32,3%) son prácticamente inapreciables.

No obstante, sí que la edad parece influir de algún modo, ya que los encuestados con una edad comprendida entre los 20 y 34 años son los que más defienden esta postura (44,8%), frente al 24,6% de la franja entre 35 y 54 años y el 37,5% de los mayores de 55 años, lo que confirmaría la tendencia expuesta en diversos estudios, esto es, que en el ámbito hispanohablante la edad es un factor destacado en las diferencias actitudinales (Blas Arroyo 2005: 343).

Las principales razones aducidas entre los que mantienen esta opinión es que cada zona posee sus propias peculiaridades y su riqueza cultural, y cada variedad cumple la función comunicativa del lenguaje. Por lo tanto, aunque se aprecien diferencias, no se pueden catalogar como mejores o peores (21-22):

(21) No considero que exista un lugar en que se hable un “mejor” español que otro (mujer, España, 25).

(22) No estoy de acuerdo con que haya un español mejor que otro, solo hablamos diferente. Cada variedad está llena de la riqueza de su cultura (mujer, Chile, 36).

En relación con esta razón, se aprecia igualmente la consideración de que no es el lugar geográfico el que otorga este valor a una variedad, sino el nivel educativo del hablante (13 respuestas). De este modo, esta consideración no estaría relacionada con la variación diatópica, sino con la diastrática (23-24):

- (23) No es cuestión de un lugar sino del nivel social y educativo (mujer, Argentina, 64).
- (24) Se habla mejor donde hay mejor nivel de educación (mujer, Ecuador, 57).

No obstante, otra importante tendencia (30 respuestas) sigue confirmando el lectocentrismo del español del centro-norte peninsular, aunque geográficamente se identifique con Castilla-León, Castilla-La Mancha, zona central de España, Madrid, Valladolid, Cantabria, Burgos o Salamanca. Las justificaciones para esta consideración como el mejor español es que dicha zona fue la cuna del idioma, que allí se encuentra el español más correcto y normativo, por lo que es considerado el estándar o el castellano puro (25-27):

- (25) Considero que en la capital de España, concretamente en Madrid, ya que allí utilizan un lenguaje estándar de la lengua donde pronuncian tal cual se habla y se escribe (hombre, España, 23).
- (26) En Valladolid, se habla castellano puro (mujer, Alemania, 37).
- (27) En España al ser la cuna del idioma (mujer, Chile, 34).

Esta postura es defendida mayoritariamente por encuestados de origen español (16), frente a solo 7 de origen hispanoamericano. En cuanto a los de origen no hispanohablante, también destaca el hecho de que más de la mitad del total (7) mantienen esta opinión, confirmando que, entre estos encuestados, dicho lectocentrismo parece permanecer vigente.

Por otro lado, en este ámbito peninsular, encontramos dos respuestas que podrían evidenciar cierto orgullo lingüístico (Blas Arroyo 2005: 474), ya que señalan Andalucía como el lugar donde se habla mejor español. En ambos casos, las informantes son de dicho origen (28-29):

- (28) Considero que en Andalucía se habla muy bien español, ya que en realidad se trata de un dialecto que ha avanzado a pasos bastante más agigantados que los demás por encontrarnos en una zona donde los hablantes tienen un carácter mucho más abierto por las horas de sol, el clima y el ambiente (mujer, Almería, 24).

(29) Desde un punto de vista gramatical, y hablando dentro de España, Andalucía respeta mucho mejor que en el centro de España las normas gramaticales, a pesar de que nuestro acento muchas veces es motivo de burla o menosprecio (hombre, Córdoba, 25).

En menor medida (18 respuestas), otros encuestados señalan el de Hispanoamérica o de algún país en concreto de dicha zona como el mejor español. Por lo general, las respuestas mencionan principalmente la pronunciación para otorgar dicho valor, aunque en algún caso se apela también a la cercanía al estándar. Al igual que ocurría con el lectocentrismo del español del centro-norte peninsular, e incluso más acusado en este caso, el origen parece determinar la consideración del español de Hispanoamérica como el mejor, ya que 16 respuestas pertenecen a encuestados de dicho origen (30-31), frente a solo dos de origen español (32), lo que igualmente podría demostrar el mayor conocimiento y valoración de las variedades propias que hemos comentado anteriormente (Chiquito y Quesada 2014: 16):

(30) En Colombia. Hablan claro, despacio, de manera correcta de acuerdo al sistema de la lengua española (mujer, México, 46).

(31) En Perú y Colombia. Porque me parece que es el español más cercano al estándar, es plano, es decir el acento no es tan marcado ni las diferencias con el original son muy muy grandes (mujer, Perú, 42).

(32) [...] creo que, en general, las variantes americanas tienden a una mayor riqueza léxica (mujer, España, 39).

En otro orden de cosas, diversos estudios constatan la subjetividad de estas creencias, heredadas y alimentadas por las comunidades de habla que las sustentan a través de los medios de comunicación y otras fuentes de difusión administrativas, políticas y educativas. Prueba de ello es que, en los trabajos al respecto, prácticamente todas las variedades están bien o mal consideradas por unos o por otros (Andión 2013: 177-180).

En las respuestas a nuestro cuestionario se aprecia esta misma subjetividad, aunque también es cierto que moderada, pues son diversas las zonas o países en los que se considera que se habla el mejor español. Así, se alude a América Latina o a Latinoamérica en general (en dos casos), pero también a Perú, Ecuador, Venezuela y Santo Domingo.

No obstante, también es cierto que nueve encuestados señalan Colombia y tres México, lo que confirma lo observado en otros estudios (Sobrino 2018: 109), esto es, que la referencia reiterada al habla de estos dos países como variedades prestigiosas se debe a la gran difusión de estas

variedades en Hispanoamérica, que pueden llegar a ser consideradas normas suprarregionales (30-31).

Como hemos podido observar, independientemente del origen de los encuestados, se evidencia la conocida 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 y Quesada 2014; Moreno Fernández 2010). Esta creencia se enmarca en cierto etnocentrismo (Cerdeira e Ianni 2009: 368-369), 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 como cierto “lectocentrismo”, fenómeno glotopolítico que Andiñón (2017: 33) define como “la creencia de superioridad de una lengua o variedad (geolecto) sobre otras”.

Son numerosos los trabajos sobre este etnocentrismo y lectocentrismo relacionados con la consideración de las variedades del español (Blas Arroyo 2005: 333). Para su explicación, que no justificación, se alude por lo general a una serie de factores que tienen su base en una cuestión histórico-genética, ya que se concibe que “la pureza de una lengua estaba estrechamente vinculada con su lugar de nacimiento, y que al esparcirse por otros dominios se iba contaminando” (Méndez García de Paredes 2012: 285), como se aprecia en (33), hasta llegar al extremo de la falacia de considerar que lo que se habla en América no es español, lo que no deja de ser un “prejuicio lingüístico” (Martínez 2013: 125-6).

- (33) El español al ser un idioma tan extenso en la mayoría de los casos pierde su raíz producto del uso, lugar de residencia, contextos, etc. (mujer, Chile, 34).

Así, en las respuestas de nuestro cuestionario, se aprecia una concepción en la que existe un centro, situado geográficamente en la zona septentrional de España, y una periferia, integrada por el español meridional, Canarias y América (Martínez 2013: 118). Esta misma creencia lleva a la consideración de que dicho centro es el núcleo puro, fiel y auténtico del idioma y que las variedades son las que se encuentran en la periferia (34-35):

- (34) No creo que en Madrid haya variedad como tal (mujer, Madrid, 51).
(35) Español de España, con influencia castellana (Castilla y León). Tradicionalmente considerado el español más fiel o auténtico (mujer, Madrid, 45).

Esto hace que se establezca una relación genealógica y jerárquica entre las ex colonias y España, dentro de la cual se piensa que el habla de la Madre Patria (entiéndase Madrid) es el modelo que se debe seguir, pues las naciones americanas son sus hijas (Chiquito y Quesada 2014: 16). En este mismo sentido, y desde un punto de vista cognitivo, López García (1998) afirma que el español se ajusta al modelo prototípico clásico de una variedad central que presenta todos los rasgos y una serie de muestras periféricas que solo manifiesta algunos de ellos.

Otro aspecto interesante es que estas creencias se difunden a través de los medios de comunicación y la enseñanza de la lengua materna, sumado esto al hecho de que este modelo del español se empleó en España como estándar al comienzo de la enseñanza de ELE/L2 (Andión 2008: 14), contribuyendo así a la expansión de su consideración como variedad prestigiosa.

En la actualidad, como demuestran los resultados de diversos estudios, los hispanohablantes han ido asumiendo el valor intrínseco de todas las hablas hispánicas (Chiquito y Quesada 2014: 16), habiéndose producido de este modo una evolución de la tradicional consideración del castellano como “dialecto primario del español” hacia una concepción más amplia y comprensiva del español como un idioma diverso (Demonte 2001).

6. CONCLUSIONES

Como hemos podido apreciar en nuestro trabajo, 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, nos parecen interesantes algunas de las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro estudio, aunque, como hemos señalado, las diferencias en el número de encuestados en cuanto al origen debido a la imposibilidad de recoger muestras proporcionales, podría reducir la validez de los resultados del análisis, con lo que estas conclusiones deben tomarse con cierta cautela.

Comenzando por la identidad lingüística, entre los docentes encuestados parece haber desaparecido prácticamente la polémica sobre la denominación de nuestra lengua (“castellano” o “español”), problemática que en nuestro

caso se reduce a hablantes de zonas bilingües. No obstante, se aprecia que el término “español” es más común entre los hablantes de origen hispanoamericano, mientras que los españoles se decantan más por la denominación “castellano”.

Por lo que se refiere a la identidad lingüística relacionada con la variedad dialectal, los docentes hispanoamericanos muestran una perspectiva perceptual más amplia, pues aúnan la identidad regional, nacional e internacional. Como hemos comentado, este hecho podría significar cierta democratización y conocimiento de las variedades propias (Chiquito y Quesada 2014: 16), conjugado con una conciencia de pertenencia a una comunidad idiomática que engloba a toda la comunidad hispanohablante. En cuanto a los encuestados de origen español, la perspectiva se reduce más al nivel básico de categorización prototípica o subordinada, pues no se aprecia una perspectiva perceptual de comunidad idiomática amplia.

En cuanto al prestigio de las variedades, aunque un amplio porcentaje de encuestados opina que no existen diferencias, el número de hispanoamericanos que sí lo creen dobla al de los españoles, por lo que parece evidente que esta concepción está más arraigada en Hispanoamérica. Igualmente, esta misma consideración sobre las diferencias en cuanto al prestigio se aprecia en la mitad de los encuestados cuya lengua materna no es el español.

Opera aquí el principio de proximidad, pues las variedades tanto prestigiadas como desprestigiadas son del entorno geográfico de los encuestados, aunque dicho entorno lo formen zonas geográficas perceptuales amplias (España e Hispanoamérica), lo que igualmente podría confirmar, aquí sí, cierta bipolarización tanto en el conocimiento como en la consideración de las variedades del español.

Otro hecho destacable es que se advierte una clara conciencia entre los encuestados de que la creencia del mayor prestigio de unas variedades sobre otras está extendida en la sociedad, aunque ellos no compartan dicha opinión. Cuando se hace, este prestigio se asigna principalmente al español de España, con una mayor tendencia en los encuestados hispanoamericanos, que mantienen una visión demasiado reducida de la variación dialectal peninsular, aludiendo generalmente a la pureza de dicha variedad. Igualmente, es mayoritaria la opinión sobre el hecho de que el prestigio no se debe a cuestiones lingüísticas, sino socioculturales.

Del mismo modo, la mayoría también opina que no existe una zona en la que se hable un mejor español, considerando ampliamente que no es el lugar geográfico el que otorga valor a una variedad, sino el nivel educativo del hablante. No obstante, una parte importante de los encuestados sigue confirmando el lectocentrismo del español del centro-norte peninsular, postura esta más defendida por los de origen español y por los no hispanohablantes,

que consideran esta zona la cuna del idioma, y esta variedad la más correcta, normativa y más cercana al estándar, con una pronunciación cercana a la grafía y, en definitiva, el “castellano puro”. En menor medida, los profesores de origen hispanoamericano señalan Hispanoamérica en general o algún país en concreto como el lugar donde se habla el mejor español, basando esta opinión principalmente en la pronunciación.

Por tanto, vemos que entre el colectivo de profesorado se va asumiendo el valor intrínseco de todas las variedades de habla hispanas, aunque quedan restos de la consideración del español de España, y más concretamente el del centro-norte, como el más prestigioso y el mejor hablado. Esta evolución debe, igualmente, tener su reflejo en el aula de ELE/L2, pues es preocupante que los docentes puedan 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 e 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. Como decimos, parece evidenciarse que esta postura lectocentrista se está reduciendo y queda relegada a docentes poco actualizados con la información de especialistas y autoridades lingüísticas (Andión 2008: 14).

Por último, nos proponemos continuar prospectivamente con la explotación de los datos obtenidos analizando otros elementos constitutivos de las actitudes, como el agrado, la corrección y el conocimiento de otras variedades. Todo ello nos servirá de base para comprobar cómo influye la actitud del profesorado en la selección del modelo lingüístico de referencia que se muestra en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGHEYISI, REBECCA Y JOSHUA A. FISHMAN. 1970. Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics* 12/5: 137-157.
- ÁGUILA ESCOBAR, GONZALO. 2016. Del español del norte al panhispanismo: un viaje transatlántico de ida y vuelta. *Letral* 16: 121-129.
- _____. 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.
- ALEZA IZQUIERDO, MILAGROS Y JOSÉ M. ENGUITA UTRILLA. 2010. *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia.

- AMORÓS-NEGRE, CARLA Y EMILIO PRIETO DE LOS MOZOS. 2017. El grado de pluricentrismo de la lengua española. *Language Problems and Language Planning* 41/3: 245-264. DOI: 10.1075/lplp.00004.amo.
- AMORÓS-NEGRE, CARLA Y MIGUEL A. 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. DOI: 10.14198/ELUA2019.33.1
- ANDIÓN HERRERO, MARÍA A. 2008. Modelo, estándar y norma... conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 21: 9-26.
- _____. 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. DOI: 10.4067/S0718-09342013000200001
- _____. 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*, pp. 131-140. La Rioja: 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*, pp. 239-254. Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE.
- BARCELOS, ANA MARÍA Y PAULA KALAJA. 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System* 39(3): 281-289.
- BEAVEN, TITA. 2000. ¡Pero si no se dice así! un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como lengua mundial. En Mariano Franco *et al.* (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 115-122. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz-ASELE.
- BEAVEN, TITA Y CECILIA GARRIDO. 2000. El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? En María A. Martín y Cristina Díez (eds.). *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, pp. 181-190. Zaragoza: Universidad de Zaragoza-ASELE.
- BLANCO, CARMEN. 2000. El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE. En María A. Martín y Cristina Díez (eds.). *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, pp. 209-216. Zaragoza: Universidad de Zaragoza-ASELE.
- BLANCO, AMALIO; FLOR SÁNCHEZ Y JAVIER HORCAJO. 2016. *Cognición social*. Madrid: Pearson.
- BLAS ARROYO, JOSÉ LUIS. 2005. *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- _____. 2009. Manifestaciones de la identidad lingüística en el mundo hispánico. En José J. Bustos Tovar y Silvia Iglesias (eds.). *Identidades sociales e identidades lingüísticas*, pp. 119-157. Madrid: Editorial Complutense.
- BORG, SIMON. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Londres: Continuum.
- BUSTOS TOVAR, JOSÉ J. 2009. A modo de introducción: identidad social e identidad lingüística. En José J. Bustos Tovar y Silvia Iglesias (eds.). *Identidades sociales e identidades lingüísticas*, pp. 13-49. Madrid: Editorial Complutense.
- _____. 2009b. A modo de epílogo: El problema de las identidades lingüísticas. En Antonio Narbona (coord.). *La identidad lingüística de Andalucía*, pp. 323-346. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- CARAVEDO, ROCÍO. 2014. *Percepción y variación lingüística. Enfoque sociocognitivo*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

- CERDEIRA, PAULA Y 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*, pp. 363-371. Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE.
- CESTERO, ANA M.^a Y FLORENTINO PAREDES. 2014. Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. En Dermeval da Hora, Juliene Lopes y Rubens Marques (eds.). *Estudos Linguísticos e Filológicos. XVII Congresso Internacional Associação de Linguística y Filología de América Latina*, pp. 1-13. Joao Pessoa: ADALTECH-ALFAL.
- _____. 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. DOI: 10.4067/s0718-93032018000200045
- _____. 2018b. Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología* 53/2: 11-43. DOI: 10.4067/S0718-93032018000200011.
- CHIQUITO, ANA BEATRIZ Y MIGUEL A. QUESADA (eds.). 2014. *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, Bergen *Lenguaje and Linguistic Studies* (BeLLS), 5. En línea: <https://bit.ly/2It09sl> [Consulta: 16/10/2021]
- 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. Y 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. DOI: 10.4995/rlyla.2019.10680
- CUENCA, MARÍA J. Y JOSEPH HILFERTY. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DEMONTE BARRETO, VIOLETA. 2001. El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática. En *El español en la sociedad de la información II Congreso Internacional de la Lengua Española*. En línea: <https://bit.ly/3FIE99e> [Consulta: 13/10/2021]
- FISHMAN, JOSHUA. 1989. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspectives*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, ÓSCAR. 2000. ¿Qué español enseñar? O ¿cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano? En María A. Martín y Cristina Díez (eds.). *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, pp. 311-316. Zaragoza: Universidad de Zaragoza-ASELE.
- GARRETT, PETER. 2005. Attitude measurements. En Ulrich Ammon *et al.* (eds.). *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, pp. 1251-1260. Berlin, New York: de Gruyter.
- INSTITUTO CERVANTES. 2006: *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- _____. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. En línea: <https://bit.ly/31wSt5p> [Consulta: 25/10/2021]
- _____. 2021. *El español: una lengua viva. Informe 2021*. En línea: <https://bit.ly/3pw3tIm> [Consulta: 20/10/2021]
- 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. En línea: <http://hdl.handle.net/2445/128213> [Consulta: 15/09/2021]
- LIAS, P. 2014. Cuestionario LIAS para entrevistas. *Bergen Language and Linguistic Studies* 5 (BeLLS). DOI: 10.15845/bells.v5i0699

- 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.
- _____. 2020. *Repensar España desde sus lenguas*. Barcelona: El Viejo Topo.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO. 1989: *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- 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. DOI:10.14198/ELUA2020.34.6
- 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. En línea: <https://bit.ly/3do13pK> [Consulta: 23/09/2021]
- MARTÍN PERIS, ERNESTO. 2001. Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la Enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela* 50: 103-136.
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, ELENA. 2012. Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico. En Franz Lebsanft et al. (coords.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?*, pp. 281-312. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert.
- MONTES GIRALDO, JOSÉ J. 1995-1996. La bipartición dialectal del español. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* XXXV: 317-331.
- MONTGOMERY, CHRIS. 2012. The effect of proximity in perceptual dialectology. *Journal of Sociolinguistics* 16/5: 638-668.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO Y JAIME OTERO ROTH. 2016. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- _____. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- _____. 2005. *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona: Ariel.
- _____. 2007. Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación* 343: 55-70.
- _____. 2009. Hacia una sociolingüística cognitiva de la variación. En Monserrat Veyrat y Enrique 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, pp. 839-854. Madrid: Arco/Libros.
- _____. 2010. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- _____. 2012. *Sociolingüística cognitiva. Proposiciones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana, Vervuert.
- _____. 2014. *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- _____. 2015. La percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española. En Kirsten Jeppesen y Jan Lindschouw (eds.). *Les variations diasystématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes*, pp. 217-237. Estrasburgo: EliPhi.
- _____. 2017. Variedades del español y su enseñanza en ELE. En Ana M.^a Cestero e Inmaculada Penedés (eds.). *Manual del profesor de ELE*, pp. 357-405. Universidad de Alcalá: Servicio de publicaciones.
- _____. 2020. *Variedades de la lengua española*. New York: Routledge.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO Y JULIANA MORENO FERNÁNDEZ. 2004. Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid. *Lingüística Española Actual* XXVI/1: 5-38.
- PIZARRO CARMONA, MERCEDES. 2010. Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires* 12/15: 27-38.

- PRESTON, DENNIS. 2010. Perceptual dialectology in the 21st century. En C.A. Anders, M. Hunt y A. Lasch (eds.). *Perceptual dialectology. Neue Wege der Dialektologie*, pp. 1-30. Berlín-New York: Mouton de Gruyter.
- QUESADA PACHECO, MIGUEL ÁNGEL. 2014. División dialectal del español de América según sus hablantes. Análisis dialectológico perceptual. *Boletín de Filología* XLIX/2: 257-309.
- ROJAS MAYER, ELENA. 2014. Prólogo. En Ana Beatriz Chiquito y Miguel A. Quesada (eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes, Bergen Lenguaje and Linguistic Studies (BeLLS) 5, IV-VIII*. En línea: <https://bit.ly/2It09sl> [Consulta: 16/10/2021]
- SANTIAGO GUERVÓS, JAVIER DE. 2009. Qué enseñar a los que van a enseñar. En Agustín Barrientos *et al.* (coords.). *El profesor de español LE-L2*, pp. 101-106. Cáceres: 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. En línea: <https://bit.ly/3oqje4s> [Consulta: 16/10/2021]
- _____. 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.
- USÓ VICIEDO, LIDIA. 2009. Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. *marcoELE* 8: 1-32.
- VÁZQUEZ, GRACIELA. 2008. ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín. En línea: <https://bit.ly/3rERsDc> [Consulta: 25/10/2021]
- VILLALBA, FÉLIX; DIANA HINCAPIÉ Y 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. DOI: 10.15517/aie.v17i3.30154