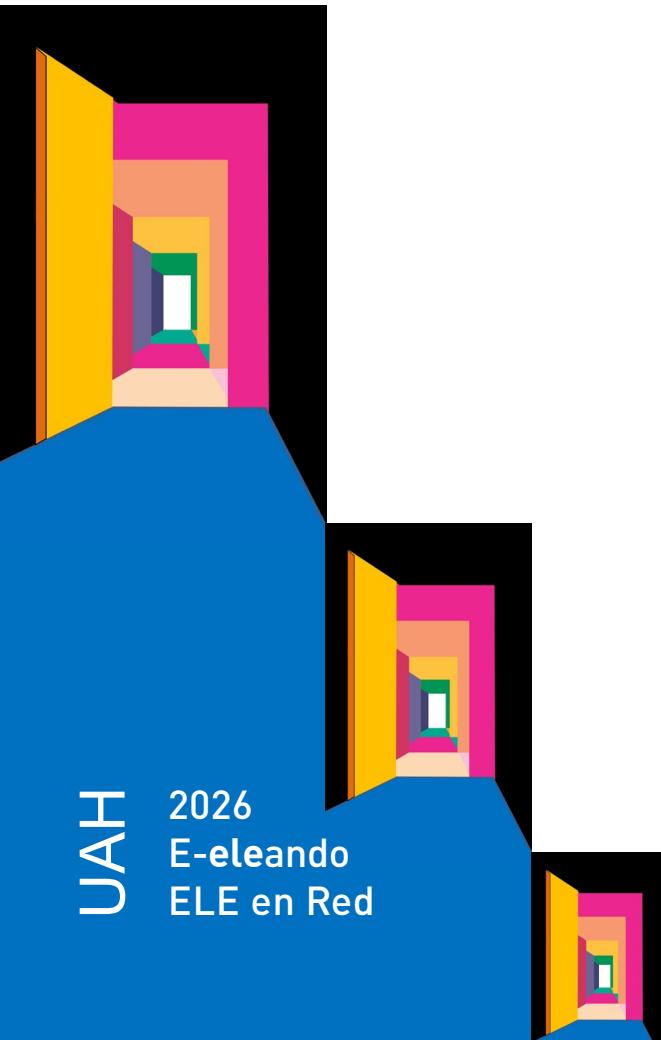


Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes de español como lengua extranjera hacia la variación dialectal del español

Rafael Fernández Castillejos



E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Secretaria

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Editora

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid
y Universidad Complutense de Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María José GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España,
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.^a RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València, España)



Este trabajo se distribuye bajo una licencia **Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual (CC BY-NC-SA)**.

Usted es libre de compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y de adaptar —remezclar, transformar y crear a partir del material—, bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada , brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales . Compartir Igual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la la misma licencia del original.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Rafael Fernández Castillejos

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Editorial Universidad de Alcalá, 2026
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: <https://publicaciones.uah.es/>

Difusión y redes: Gema Cuesta Chorro

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reproducción.

e-ISSN: 2530-7606
<https://e-leando.web.uah.es>

Índice

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 7 |
| 1.1. Objeto de estudio | 8 |
| 1.2. Objetivos..... | 8 |
| 1.3. Hipótesis..... | 9 |
| 1.4. Metodología | 9 |
| 2. TEORÍA DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS | 10 |
| 2.1. Los conceptos de <i>creencia</i> y <i>actitud</i> en la sociolingüística | 11 |
| 2.1.1. Componentes de las actitudes lingüísticas | 11 |
| 2.1.2. Las creencias y actitudes lingüísticas en su contexto social | 14 |
| 2.1.3. La conciencia sociolingüística..... | 17 |
| 2.1.4. El concepto de prestigio | 19 |
| 2.2. Las creencias y actitudes lingüísticas hacia las variedades del español... | 22 |
| 2.2.1. El proyecto LIAS..... | 22 |
| 2.2.2. El proyecto PRECAVES XXI | 25 |
| 2.2.3. Otra vertiente de los estudios de creencias y actitudes lingüísticas: la inmigración..... | 28 |
| 2.3. Conclusiones..... | 29 |
| 3. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS..... | 31 |
| 3.1. La confección de la muestra..... | 32 |
| 3.1.1. Tipos de muestras | 33 |
| 3.1.2. Las variables sociales de "sexo" y "edad"..... | 36 |
| 3.2. Las técnicas de recogida de datos | 39 |
| 3.2.1. Las técnicas directas..... | 39 |
| 3.2.2. La técnica de "pares falsos" o máscaras | 40 |
| 3.3. Las encuestas de creencias y actitudes lingüísticas a estudiantes de español como lengua extranjera..... | 43 |

| | |
|---|-----------|
| 3.4. El análisis de los datos | 48 |
| 3.5. Conclusiones | 49 |
| 4. LAS CREENCIAS Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA HACIA LAS VARIEDADES DIALECTALES DEL ESPAÑOL..... | 51 |
| 4.1. La política panhispánica en el marco del español como lengua extranjera | 52 |
| 4.2. Las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera en Asia oriental | 55 |
| 4.2.1. China | 55 |
| 4.2.2. República de Corea (Corea del Sur)..... | 59 |
| 4.2.3. Japón..... | 61 |
| 4.2.4. República Socialista de Vietnam..... | 64 |
| 4.3. Las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera en la República Federativa de Brasil | 66 |
| 4.4. Las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera en Europa..... | 70 |
| 4.4.1. Europa central y oriental: Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía | 70 |
| 4.4.2. Países nórdicos: República de Finlandia y Reino de Suecia..... | 75 |
| 4.5. Otros países y otros contextos..... | 76 |
| 4.6. Conclusiones | 78 |
| CONCLUSIONES Y FUTURAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN..... | 79 |
| BIBLIOGRAFÍA | 82 |

Siglas y abreviaturas

| | |
|--------------|---|
| AECID | Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo |
| ASALE | Asociación de Academias de la Lengua Española |
| CAL | Creencias y actitudes lingüísticas |
| DELE | Diploma de Español como Lengua Extranjera |
| EL2 | Español lengua segunda |
| ELE | Español lengua extranjera |
| GFH | Grado en Filología Hispánica |
| L1 | Lengua primera |
| L2 | Lengua segunda |
| LE | Lengua extranjera |
| LIAS | <i>Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America</i> |
| LM | Lengua materna |
| MAEC | Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (España) |
| MCER | <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> |
| MEFPD | Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (España) |
| PCIC | <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> |
| PRECAVES XXI | <i>Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI</i> |
| RAE | Real Academia Española |
| SSBB | Secciones Bilingües |
| TFG | Trabajo de Fin de Grado |
| TFM | Trabajo de Fin de Máster |
| UAEE | Unidad de Acción Educativa Exterior |

1. Introducción

Algunas cifras que pueden servir de marco general para contextualizar el estudio de las creencias y actitudes lingüísticas hacia las variedades cultas del español en estudiantes que no tienen esta como su lengua materna pueden ser que de los cerca de seiscientos millones de hablantes en 2023, más de noventa mil eran no nativos; además, alrededor de la mitad de ellos residen en los Estados Unidos, convirtiéndolo en el país con mayor aprendientes de español lengua extranjera (ELE) del mundo, seguido por la Unión Europea con un tercio del total (Fernández Vítores, 2024; Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2024). Por detrás, a una distancia considerable, se encuentran Reino Unido, con algo más de cinco millones de estudiantes; Marruecos, con millón y medio; Canadá, con novecientos mil, y Brasil con algo más de medio millón. Los países asiáticos son todavía minoritarios en cuanto al número total de aprendientes, pero se trata por ello de escenarios prometedores de crecimiento para el futuro (Hidalgo Gaillard y Xiaochang, 2022; Iborra Jiménez, 2022).

Esta realidad compleja de la lengua española, así como de su enseñanza en el mundo, hace relevante prestar atención a la política lingüística que hay detrás. A pesar de que las principales instituciones en el ámbito hispánico, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, apuestan por una igualdad de prestigio y reconocimiento de las principales normas nacionales, esto no se manifiesta necesariamente en una homogeneidad real, como puede verse en el capítulo 4 de esta monografía. Por ello, para apostar por una inclusión real de las diversas variedades en la didáctica de ELE, como parte de la competencia socio y geolingüística de los discentes, puede ser relevante atender a los resultados de los estudios en el marco de las creencias y actitudes lingüísticas hacia las variedades del español.



Figura 1. Mapa del español en el mundo. Reproducción de Moreno Fernández y Álvarez Mella (2024: 26)

1.1. Objeto de estudio

El centro de la investigación de esta monografía son las creencias y actitudes lingüísticas (en adelante CAL) de los estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante ELE) o lengua segunda (en adelante L2) hacia la diversidad geoelectal de la lengua española. Para ello, es necesario prestar atención a qué variedades son las más prestigiosas, a la visión que los aprendientes tienen de los hablantes de dicha variedad y de su cultura y al deseo de conocerla y de aprenderla. También serán relevantes los métodos empleados para estudiar estas actitudes, para extraer de ellos resultados relevantes y para proponer vías de actuación en el ámbito de la didáctica de ELE.

1.2. Objetivos

Este estudio se propone tres objetivos principales:

1. Delimitar los principales componentes de las creencias y actitudes lingüísticas hacia la diversidad geoelectal, así como de los factores que tienen una influencia en ellas.
2. Exponer los métodos consolidados en su investigación y las posibilidades que estos ofrecen.

3. Recopilar los principales resultados en este campo de estudio, a modo de estado de la cuestión, para que puedan servir de punto de partida para siguientes investigaciones.

1.3. Hipótesis

También se trabaja con tres hipótesis de partida:

1. Las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes de ELE siguen patrones similares a los que tienen los propios nativos hispanohablantes.
2. La variedad centro-norte peninsular sigue manteniendo un prestigio superior relacionado con motivos históricos que la posiciona como el estándar del español entre los aprendientes de ELE.
3. Las variedades hispanoamericanas tienen un prestigio y un peso cada vez más grande dentro de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

1.4. Metodología

Para realizar la búsqueda de las fuentes relacionadas con las creencias y actitudes lingüísticas (CAL) en estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) se recurrió a los portales de difusión de producción científica, principalmente a Dialnet, JSTOR y Google Scholar, para hacer un primer sondeo. Dado que buena parte de las investigaciones en este ámbito son literatura gris —tesis doctorales, trabajos de fin de grado o máster o actas de congresos, entre otros— con una bibliografía generalmente voluminosa que hace referencia a las investigaciones previas, también se ha llegado a buena parte de los documentos a partir de la bibliografía de otros trabajos. Por último, también se ha recurrido a los propios portales de las universidades, muchas de las cuales publican en abierto sus investigaciones, y a contactar con algunos investigadores para que facilitaran sus estudios y poder incluirlos en este estado de la cuestión.

2. Teoría de las actitudes lingüísticas

El estudio de las actitudes ha tenido un lugar importante en el ámbito de las diferentes ciencias sociales, tales como la sociología, las ciencias políticas o la psicología social, debido a la gran influencia que pueden tener en la manera de comportarse en sociedad. En una comunidad multilingüe en la que diferentes lenguas, dialectos y hablas conviven y compiten por el espacio público y privado, el aspecto emocional y cognitivo es clave a la hora de seleccionar cuál va a ser la forma usada para comunicarse con los demás dentro del amplio conocimiento lingüístico que un hablante puede tener. En el seno de la lingüística, esta área de estudio es de especial interés para la sociolingüística, aunque también debe ser tenida en cuenta por otras disciplinas cercanas como la dialectología, ya que las creencias y actitudes lingüísticas pueden ofrecer múltiples explicaciones para la variación lingüística.

En este capítulo, se realiza un breve recorrido por la teoría sobre las actitudes lingüísticas en sentido amplio para perfilar lo que se entiende por ellas en la bibliografía científica general y en la tradición hispánica. En especial, se analizan las diferencias entre las *creencias* y las *actitudes* lingüísticas y los componentes en los que estas pueden dividirse de cara a su estudio. Además, también se esbozarán algunas teorías sobre cómo se forman las CAL dentro de la sociedad y qué influencia pueden tener en contextos de bilingüismo social y, sobre todo, de aprendizaje de lenguas.

A continuación, se expondrán los principales proyectos actuales de investigación realizados para medir las actitudes lingüísticas de los nativos y no nativos hispanohablantes hacia la lengua española y sus variedades: LIAS (*Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America*, Chiquito y Quesada Pacheco, 2014) y PRECAVES XXI (*Proyecto para el estudio de creencias y actitudes*

hacia las variedades del español en el siglo XXI, Cestero Mancera y Paredes García, 2013a, 2015). Para terminar, se presentarán otras posibles aplicaciones de este tipo de estudios.

2.1. Los conceptos de *creencia* y *actitud* en la sociolingüística

En 1970, Agheyisi y Fishman (1970: 138) revisaron las principales teorías en torno a las actitudes lingüísticas, así como la relevancia de su estudio para comprender numerosos procesos que ocurren en los intersticios que separan la lengua y la sociedad. Muchas de las cuestiones que son de interés para la sociolingüística, tales como la elección de una lengua en un contexto determinado, la inteligibilidad entre dialectos, la planificación lingüística o la enseñanza de lenguas, encuentran importantes explicaciones prestando atención a las actitudes que los hablantes tienen hacia el hecho lingüístico. En este sentido, existen dos principales posturas, provenientes de la psicología social, en cuanto a su concepción y análisis: las mentalistas, que las considera una disposición mental hacia unas condiciones dadas, y las conductistas, que se centran en la reacción ante un estímulo externo. Ambas visiones plantean algunos problemas metodológicos a la hora de estudiar científicamente las actitudes, ya que, con la primera postura, las actitudes no son directamente observables ni analizables, y, con la segunda, es muy difícil establecer predicciones y patrones sistemáticos y coherentes (López Morales, 1993: 232; Moreno Fernández, 1998: 182).

A pesar de sus diferencias, también tienen elementos en común que nos permiten delimitar ciertas características generales de las CAL: son adquiridas en sociedad a través de la interacción con otros hablantes de la comunidad y con personas que no pertenecen a ella, pueden tener diferente grado e intensidad, condicionan poderosamente la forma de relacionarse con los demás, tienden a ser relativamente estables en el tiempo y pueden estudiarse a través de diversos métodos cuantitativos y cualitativos (López Morales, 1993: 234).

2.1.1. Componentes de las actitudes lingüísticas

El centro de interés en este trabajo son las actitudes lingüísticas, que se diferencian de las actitudes en general por su atención a las lenguas y sus variedades. Dentro de las diversas posturas a la hora de concebir las actitudes, conviene hacer una primera división en función de sus componentes. Cooper y Fishman

(1974: 8) plantean dos posibles clasificaciones según el objeto de estudio o según la estructura interna de las actitudes. En cuanto al objeto de estudio, puede consistir en la lengua en sí misma, tratando de entender qué piensan los hablantes de ella, si es "bonita", "fea", "pobre", "biensonante", etc. No obstante, también pueden estudiarse las actitudes hacia los hablantes o ampliarse aún más para considerar las actitudes hacia temas tangenciales a la lengua, como la planificación lingüística o las políticas de conservación de la lengua (Fasold, 1984: 231). Normalmente, los estudios de CAL suelen tomar varios de estos objetos de estudio combinados para tratar de abordar el tema de la forma más íntegra.

En cuanto a la estructura interna de las actitudes, existen dos posturas principales que incluyen mayor o menor número de subcomponentes. Mientras que los conductistas plantean una naturaleza única indivisible, los mentalistas proponen tres subcomponentes: cognoscitivo (conocimiento), afectivo (evaluativo) y conductual o conativo (acción) (Agheyisi y Fishman, 1970: 139). Estas posturas afectan directamente a la manera de recolectar y de interpretar los datos sociolingüísticos recogidos. Por ejemplo, las posturas conductistas más extremas tienen facilidad para recolectar datos de forma cuantitativa mediante la observación directa de las respuestas que los hablantes tienen ante ciertos estímulos, pero se encuentran con grandes dificultades a la hora de analizar estos resultados, pues consideran la actitud una variable dependiente que no puede ser generalizada a otros contextos donde los estímulos son parecidos, pero no idénticos. Por su parte, los mentalistas no pueden observar directamente las actitudes, sino que deben inferirlas, pues estas son estados mentales.

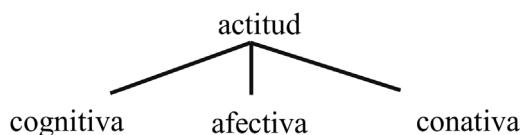


Figura 2. Estructura mentalista de las actitudes lingüísticas.
Reproducción de Agheyisi y Fishman (1970: 140)

El investigador mentalista Rokeach (1968) propuso un modelo alternativo en el que las actitudes pueden ser entendidas como un sistema de creencias superpuestas en el que cada una está formada a su vez por una parte cognoscitiva, afectiva y conductual. Algunas de estas creencias sobre el objeto en cuestión, en este caso la lengua, se basan en hechos y otras en evaluaciones, pueden ser ciertas o falsas y deseables o indeseables. El objetivo es entender la mente de

los hablantes para poder comprender cómo reaccionan ante la lengua en cada contexto, a qué se debe esa reacción y cómo se crea en los hablantes nativos o en los extranjeros.

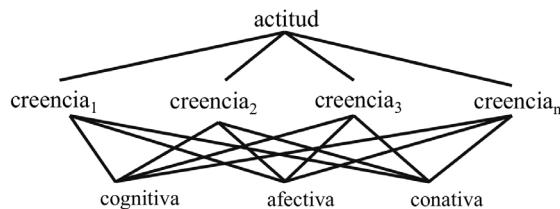


Figura 3. Esquema componencial creado a partir de Rockeach (1968: 16)

Por su parte, López Morales (1993: 234) considera que la actitud está dominada totalmente por la parte conductual y opta por un modelo más sencillo. De esta forma, solo pueden existir las actitudes positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo, pero no neutras. En tanto que todas las reacciones ante un estímulo serán en mayor o menor medida buenas o malas. El único escenario en el que no hay un posicionamiento es aquel en el que se desconoce el fenómeno y no se tiene formada una opinión al respecto. Las creencias, que quedarían dentro de la conciencia lingüística, incluirían la parte "cognitiva" y la afectiva, ambas fruto de un proceso de aprendizaje. Las comillas alrededor del elemento cognitivo se deben a que, aunque técnicamente las creencias pueden estar basadas en rasgos objetivos (prosodia, curva acentual, léxico, etc.), en gran medida no parecen motivadas empíricamente por cuestiones puramente lingüísticas. En cambio, suele recurrirse a la parte lingüística a través del filtro afectivo, con unos prejuicios ya asentados, a modo de justificación para uno mismo y frente a los demás con el fin de dar una aparente base real a nuestros pensamientos.

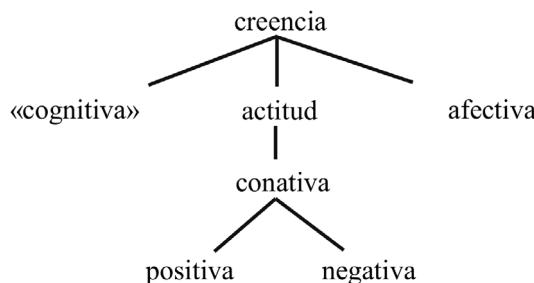


Figura 4. Relación de creencias y actitudes lingüísticas. Reproducción de López Morales (1993: 235)

2.1.2. Las creencias y actitudes lingüísticas en su contexto social

Las CAL están presentes y han sido estudiadas en fenómenos particulares y concretos, en lenguas extranjeras que viven o no en la misma comunidad de habla, en la lengua materna de los hablantes y en variedades diatópicas y diastráticas. Los efectos que estas producen son muchos y pueden ser, al igual que las reacciones, positivos y negativos, desde patrocinar cambios lingüísticos hasta influir en el aprendizaje de segundas lenguas o fomentar la discriminación y desaparición de lenguas y variedades de lengua (Moreno Fernández, 1998: 179). También juegan un papel relevante en la configuración de las “comunidades de habla” en el sentido propuesto por Labov (1966, 1983) en su estudio sobre la ciudad de Nueva York. Estas comunidades deben ser consideradas como un todo homogéneo en el que predomina un conjunto de normas inconsciente y unificado que es compartido tanto por los grupos dominantes como por los dominados. En un sentido amplio, la estructura lingüística incluye tanto el continuo de la variación social y estilística como las reacciones inconscientes de los hablantes ante un estímulo concreto que los lleva a elegir una u otra forma lingüística (Labov, 1966: 8). Esta última área había sido inaccesible para los análisis de la lingüística formal hasta la llegada de la sociolingüística en la segunda mitad del siglo XX. Por lo tanto, el estudio de los comportamientos lingüísticos debe realizarse de forma conjunta para entender la conciencia presente en el grupo en su totalidad y no en determinados individuos.

Silva-Corvalán (1989) recurre al epíteto *actitudes subjetivas* para referirse al resultado de la comparación de los juicios lingüísticos de los hablantes con su comportamiento real. Según la investigadora, las CAL proporcionan información sobre las aspiraciones sociales de los hablantes y sobre la imagen de sí mismos que quieren crear. Por un lado, expone que no existen realmente dialectos o variedades más “correctos” o “incorrectos” de forma inherente, pues la aplicación de estos conceptos está basada en normas sociales y no en juicios objetivos. “Es por esto que ciertos individuos para quienes la adopción de un dialecto y acento estándares es útil por razones socioeconómicas se convierten en hablantes bialectales, es decir, aprenden el dialecto estándar, pero mantienen a la vez el vernáculo para comunicarse con los miembros de su grupo de origen” (Silva-Corvalán, 1989: 12). En este sentido, la dialectología y la sociolinguística comparten algunos intereses básicos en los que las CAL hacia las variedades dialectales juegan un papel relevante, entendiendo que pueden hallarse aquí las explicaciones para los cambios lingüísticos en curso y para el aumento o reducción del uso de una variedad (Silva-Corvalán, 1989: 15). Por otro lado,

la sociolingüística también ha demostrado que ciertas variables lingüísticas y sus actitudes hacia ellas permiten separar a la población en grupos socialmente distanciados, como demostró el estudio de la estratificación social en relación con el patrón estilístico de la variable (*th*) realizado por Labov (1966). Este tipo de trabajos probaron que las CAL, a diferencia de los usos lingüísticos o del nivel de conciencia lingüística, son sensibles a la variable socioeconómica.

Asimismo, Giles *et al.* (1974:407) sugieren la existencia de la hipótesis del valor inherente y de la norma impuesta como explicación para las CAL hacia la variedad estándar, que resulta en una mejor valoración de esta, en términos de estatus, sobre todas las demás. La hipótesis del valor inherente argumenta que un dialecto o acento es elevado a una posición de prestigio por ser la forma más adecuada de la lengua en función de criterios objetivos de belleza estética y de sofisticación lingüística. Por su parte, la hipótesis de la norma impuesta relaciona el prestigio simplemente con normas culturales y sociales derivadas del uso de esa variedad por los grupos de poder. En este estudio, los autores recurrieron a dos muestras de dos variedades de la lengua griega, la ateniense y la cretense, en un grupo de británicos. Los resultados corroboraron de nuevo la hipótesis de la norma impuesta, desestimando cualquier valor inherente al sistema lingüístico y relacionando su mejor o peor consideración con cuestiones puramente sociales y culturales. Esta idea concuerda con la propuesta de López Morales (1993: 234) de que el conocimiento de la variedad lingüística y de sus rasgos no tiene una influencia real en la actitud, que, por el contrario, está principalmente influida por la parte afectiva. Moreno Fernández (1998: 180) resume las diferentes ideas al respecto de la siguiente manera:

Las actitudes lingüísticas son reflejo de unas actitudes psicosociales; de hecho, son actitudes psicosociales. Si, como hemos comentado, las lenguas tienen un significado o unas connotaciones sociales, es natural que sean apreciadas y evaluadas de acuerdo con los estatus o las características sociales de sus usuarios. Por eso no resulta fácil delimitar dónde comienza la actitud hacia una variedad lingüística y dónde termina la actitud hacia el grupo social o el usuario de esa variedad. Los resultados de numerosos estudios de actitudes revelan que, si bien las lenguas son entidades objetivamente comparables, lo que a menudo provoca diferencias de actitud es la posición de los grupos sociales o etnolingüísticos (Moreno Fernández, 1998: 180).

Conviene tener en cuenta que el contexto sociocultural y comunicativo concreto juega un papel crucial en la configuración de las CAL. Por lo tanto, no

existen patrones fijos y estables según los cuales una variedad dialectal o una lengua vaya a ser valorada siempre de la misma manera. En el marco del mundo hispánico, pueden ser considerados los diferentes estándares de cada uno de los países o áreas dialectales y compararse entre ellos. Estos dialectos, considerados prestigiosos por ser la variedad de los grupos de poder de cada una de sus regiones, también compiten entre ellos a nivel internacional. A la par, estas variedades pueden convivir con otros dialectos locales inferiores más o menos distantes lingüísticamente y con otras lenguas, que pueden estar sujetas eventualmente a la misma variación. Dentro de este panorama general, también deben examinarse los diversos contextos comunicativos que se mueven desde la vulgaridad hasta la formalidad y en los que cada variedad dialectal puede o no tener una consideración diferente.

Independientemente del modelo de análisis que se use para estudiar las CAL en un determinado contexto, los dos componentes esenciales que van a resultar de interés para los investigadores van a ser el afectivo y el conativo. Estos dos aspectos no siempre van a actuar en sintonía, algo que es especialmente visible en los casos de bilingüismo social, en los que los hablantes acostumbran a dispensar evaluaciones y comportamientos diferentes en función del contexto (Blas Arroyo, 2005: 323). Los hablantes pueden tener juicios positivos sobre una lengua como, por ejemplo, encontrarla cercana o bella, y, al mismo tiempo, no hablarla en el día a día con amigos o en contextos públicos. A modo de ejemplo, la relación entre el español y el vasco en la península ibérica ha sido históricamente la de dominación de la primera sobre la segunda. El desfase entre el comportamiento afectivo y el actitudinal entre estas lenguas es muy notorio. Por un lado, a pesar de que el euskera recibe una valoración positiva o muy positiva por un 62 % de los jóvenes de la comunidad escolar, apenas un 7 % de la muestra declara hablar siempre o casi siempre en euskera y un 14 % en ambas lenguas (Urrutia Cárdenas, 2002). Por otro lado, según afirma Urrutia Cárdenas (2006: 512) "después de más de veinte años de educación bilingüe en la CAV, encontramos que por el momento la población escolar presenta niveles satisfactorios, moderados o bajos de conocimiento del euskera, junto a un bajo o testimonial uso en situaciones comunicativas no escolares". Esto da buena cuenta de cómo una lengua puede tener una valoración afectiva positiva y ser percibida como algo propio e identitario y, a pesar de ello, no repercutir directamente en un aumento de su uso en todas las situaciones comunicativas.

2.1.3. La conciencia sociolingüística

Merece la pena tener en consideración el autoconocimiento que todos los hablantes tienen a nivel metalingüístico, tanto de su L1 como de todas aquellas lenguas adicionales que hayan ido aprendiendo o adquiriendo a lo largo de su vida. Este saber es lo que va a configurar la conciencia lingüística de los hablantes y es imprescindible para que puedan saber qué formas lingüísticas son las apropiadas para cada situación comunicativa (López Morales, 1993: 205). Este término, traducido del inglés *language awareness* (LA), tiene una trayectoria relativamente corta y reciente en el campo de la enseñanza de lenguas, pues comenzó en los años 80 del pasado siglo en Gran Bretaña. El Instituto Cervantes recoge en su *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, s. f.) la importancia de este concepto que afecta directamente a varias dimensiones: afectiva, formando actitudes lingüísticas; social, afectando a las relaciones entre grupos étnicos y al incremento del plurilingüismo y la pluriculturalidad; a las relaciones de poder, en aquellos casos en los que se da manipulación y opresión mediante el uso del lenguaje; cognitiva, en todo lo que atañe a las relaciones que existen entre pensamiento y lenguaje y a la capacidad de análisis lingüístico; y performativa, mejorando el aprendizaje, el uso efectivo de la lengua y el conocimiento declarativo y procedimental.

En este ámbito de estudio, resulta imprescindible hacer referencia a los trabajos pioneros en la materia que realizó López Morales a propósito del español de San Juan de Puerto Rico. Por un lado, mostraron que la “manera de hablar” de las personas permite clasificarlas en la mayoría de situaciones dentro de ciertos estratos socioculturales, algo que solo es posible a través de una conciencia lingüística. Además, cuanto más bajo es el estrato social de los individuos, más disminuye su capacidad distintiva de sociolectos de la comunidad (López Morales, 1993: 206). Por otro lado, según el investigador, hay que tener en cuenta que, a la hora de identificar esta forma de hablar, los niveles de la lengua participan de forma desigual, de manera que “el vocabulario, es, con mucho, el factor más importante (34 %), seguido por la fonología (26,1 %); la sintaxis apenas si participa en las decisiones (5 %), lo que no es de sorprender, pues, en general, ofrece indicios complicados y no muy fácilmente verbalizables” (López Morales, 1993: 214). No obstante, conforme se asciende en las clases sociales, la situación cambia. En el caso de San Juan, los rasgos gramaticales suben de cero a más del cincuenta por cien a la hora de identificar a los demás hablantes cuando se llega al estrato social más alto. En este sentido, hay una clara correlación entre el nivel social, la educación recibida y la conciencia lingüística que se plasma en una

mayor atención a signos lingüísticos menos evidentes y en la capacidad para realizar apreciaciones más sofisticadas y precisas huyendo de las generalidades (López Morales, 1993: 2015).

La conciencia sociolingüística está estrechamente relacionada con los conceptos de seguridad e inseguridad, el modelo de lengua y los estereotipos y prejuicios sobre la lengua. De forma general, el conocimiento del sistema lingüístico y de las reglas que lo rigen genera en los hablantes un valor mayor o menor de seguridad y está determinado por el modelo de lengua. Este modelo es individual, resultado de la forma en la que el individuo filtra sus experiencias y comprende los parámetros lingüísticos y extralingüísticos, pero acontece en un ambiente social dado (Chamorro Mejía, 2021: 4). La conciencia lingüística es individual, pero está profundamente influida por el contexto social. Los estudios de actitudes lingüísticas que Lambert (1967: 99) realizó con adolescentes canadienses bilingües inglés-francés permitieron ubicar la edad en la que empieza a haber una conciencia lingüística sobre el propio idiolecto, así como sus implicaciones sociales, en torno a los doce años. Esta conciencia tenía implicaciones directas en la consideración de los compañeros como más o menos inteligentes, fiables o interesantes para pertenecer al grupo (Lambert, 1967: 100).

Las actitudes lingüísticas implican la creación de estereotipos, de una serie de ideas prejuiciosas que están basadas en un conocimiento colectivo infundado, relacionados directamente con la conciencia lingüística de los hablantes. Los estudios de Lambert *et al.* (1977: 487) muestran que los estudiantes americanos que tienen interés por estudiar francés terminan recibiendo los mismos prejuicios que están asociados a los hablantes nativos franceses y que, por extensión, afectan a la visión misma de la lengua. En virtud de ello, pasan a ser considerados menos inteligentes, menos generosos, menos amables, menos estables y, en cierto modo, se ven sustraídos de parte de las características positivas asociadas a una persona que únicamente habla inglés. En cambio, también son considerados más graciosos o entretenidos, asociados en cierta forma a personas ridículas. Estos estereotipos son ligeramente diferentes en el caso de los franco-americanos, que son personas más crueles, deshonestas, seguras de sí mismas, mandonas y ambiciosas. El mero hecho de aprender una lengua o de tenerla como lengua segunda por herencia implica que pasas a pertenecer a un determinado grupo con una serie de características *a priori* (Lambert *et al.*, 1977: 487). Por lo tanto, los estudiantes de una lengua extranjera son conscientes de que ese conocimiento les va a traer una serie de beneficios, pero también unos prejuicios que deben ser capaces de gestionar. Estas ideas son conocidas

antes de comenzar a estudiar la lengua y tienen una influencia determinante en el proceso de aprendizaje, modificando la motivación por aprender y por pasar a formar parte del grupo de hablantes nativos. También conviene tener en cuenta que los prejuicios no son totalmente iguales ante aquellos que tienen la lengua como materna frente a aquellos que la aprenden, aunque están interrelacionados.

Puede añadirse que el “saber” sobre la lengua que tienen los miembros de la comunidad, sin importar si este es real o no, proporciona los criterios de corrección que permiten discernir las formas prestigiosas de las que no lo son. Blas Arroyo (2005: 347) lo resume así: “de ahí que la mayoría de las actitudes se sustenten en última instancia en cierto grado de conciencia lingüística: los miembros de la sociedad poseen actitudes que se han ido forjando gracias a la conciencia o al conocimiento que poseen acerca de los hechos sociolingüísticos que les conciernen”. Las CAL, que son adquiridas y compartidas de forma colectiva, influyen en el comportamiento de los hablantes a través de la conciencia lingüística individual que tiene cada uno de sus miembros.

A través de los múltiples actos comunicativos rutinarios en el seno de la comunidad se van produciendo sanciones, críticas y comentarios contra los idiolectos que se apartan de lo prestigioso. Aunque en teoría un estándar prestigioso podría convivir con otros que no lo fueran, el sentir de que la variedad prestigiosa es la mejor, la más útil y la inherentemente óptima para la comunicación fomenta la degradación del resto de variedades, tanto regionales como sociales (Curzan *et al.*, 2023: 24). Este sistema ideológico es conocido como la ideología del estándar (o *Standard Language Ideology*, en inglés) y puede operar tanto a nivel institucional como informal (Curzan *et al.*, 2023: 24). Esta visión se plasma en el interior de la conciencia lingüística de los hablantes que perciben la lengua únicamente en términos de corrección e incorrección, de bien y mal, y son incapaces de poder percibir la riqueza lingüística en sí misma.

2.1.4. El concepto de prestigio

Aunque ya se ha ido introduciendo en los apartados anteriores la importancia del prestigio lingüístico en la sociolingüística y en los estudios de CAL, es conveniente reflexionar con algo más de profundidad sobre las diversas formas de entenderlo y de analizarlo dentro de una comunidad de habla. Existe una

relación bastante directa entre lo que es considerado prestigioso y las actitudes positivas hacia ello. Moreno Fernández (1998: 189) expone lo siguiente:

El prestigio puede ser considerado bien como una conducta, bien como una actitud. Esto quiere decir que el prestigio es algo que se tiene y se demuestra, pero también es algo que se concede. Se podría definir el prestigio como un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos (Moreno Fernández, 1998: 189).

En este sentido, la sociolingüística se ha interesado sobre todo en la idea del prestigio como actitud y se ha tratado de describir y profundizar en qué es aquello que se entiende por prestigioso, qué usos o formas lingüísticas son las mejor consideradas en una comunidad, y no tanto en comprender las causas extralingüísticas que motivan esa forma de pensar. Las técnicas empleadas por los investigadores han sido, principalmente, las indirectas, similares a las empleadas en los estudios de las actitudes y de la inseguridad lingüísticas. Además, de forma general, según establece Moreno Fernández (1998: 190), puede estructurarse el prestigio en cuatro dicotomías: *prestigio del individuo* frente a *prestigio de la ocupación*; *prestigio como actitud* frente a *prestigio conductual*; *prestigio vertical* frente a *prestigio horizontal*; y *prestigio sociológico* frente a *prestigio lingüístico*. Estos diferentes niveles de análisis permiten comprobar que la concesión del prestigio a ciertas formas lingüísticas deriva de una conjunción de factores relacionados con la persona, la profesión, la clase y el grupo social y el entorno (urbano o rural) (Moreno Fernández, 1998: 191).

En esta línea, Milroy (2001: 532) expone que, en el seno de la ideología del estándar que impera en todas las lenguas estandarizadas, las diferentes variedades no tienen prestigio por sí mismas, sino que lo adquieren cuando sus hablantes ocupan una posición de poder. De hecho, esta categoría de análisis es una evaluación social que escapa a lo puramente lingüístico. A pesar de ello, el prestigio es interpretado con frecuencia de forma idéntica a la dicotomía estándar y no estándar, entendiendo que ambos conceptos están íntimamente asociados en el marco de la sociolingüística y, por tanto, sí que permiten describir y diferenciar una variedad de la lengua de las demás. Además, otros conceptos muy relacionados dentro de los debates sobre la estandarización son los de *formalidad*, *esmero* o *cuidado* en el hablar (Milroy, 2001: 533). Aunque la pertenencia a estas categorías no se debe a criterios lingüísticos, sí que afectan directamente a la lengua y es posible clasificar ciertas formas lingüísticas en función de estos

criterios. El establecimiento de la idea de la existencia de una variedad estándar, su difusión y su codificación a través de gramáticas y diccionarios se sostiene sobre la devaluación del resto de variedades y de la entronización del estándar como la única forma legítima y prestigiosa por sobre las demás (Milroy, 2001: 547).

Prestando un poco más de atención al caso del español, Lope Blanch (1972) teorizaba sobre ciertas cuestiones que todavía hoy siguen teniendo vigencia y que han sido corroboradas recientemente por diversos proyectos de investigación de las CAL en análisis cualitativo-cuantitativo¹. Por una parte, sea cual fuere el origen de un fenómeno lingüístico, con independencia de su razón etimológica, lo que terminará determinando su validez social, su prestigio, será la aceptación de la comunidad y su normalización por parte del habla culta. Aunque puedan existir ciertas limitaciones de carácter intralingüístico, estas no parecen en ningún caso ser definitivas y, en última instancia, según el investigador (Lope Blanch, 1972: 34), la aceptabilidad dependerá de factores extralingüísticos y extrasistématicos. Por otro lado, en la segunda mitad del siglo XX, una centuria y media después de la emancipación de las antiguas colonias, no parece plausible pensar que el prestigio de la capital administrativa de la difunta metrópoli siga siendo hoy más relevante en términos políticos, económicos, demográficos o culturales que el de las capitales de las repúblicas hispanoamericanas. No obstante, en aras de la unidad lingüística panhispánica, los hispanoamericanos, en caso de disparidad entre sus normas nacionales, están dispuestos a conceder una cierta preeminencia a la norma castellana ante las demás modalidades hispanoamericanas (Lope Blanch, 1972: 42). A modo de ejemplo, “un mexicano [...] podrá aceptar que el uso de *banqueta* debería subordinarse al castellano *acera*, pero nunca aceptaría desterrar su regionalismo en beneficio del sudamericano *vereda*” (Lope Blanch, 1972: 43). Dicho esto, parece que a los factores anteriormente mencionadas conviene añadir el histórico para inclinar la balanza a favor de la norma madrileña. No obstante, en aquellos aspectos en los que las normas americanas se muestran totalmente unidas, como en el seseo, las oposiciones *tú/ustedes* y *le/lo* y el yeísmo, no puede afirmarse que la norma castellana goce de mayor prestigio y autoridad que la americana general (Lope Blanch, 1972: 44). En síntesis, el prestigio de las normas en español parece compartido por las diferentes normas nacionales en igualdad, pero con la aceptación de una cierta preeminencia de España.

¹ Pueden consultarse los resultados del proyecto LIAS (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014) y PRECAVES XXI (Cestero Mancera y Paredes García, 2013b, 2015) que se exponen en la siguiente sección de este capítulo.

2.2. Las creencias y actitudes lingüísticas hacia las variedades del español

En las últimas décadas, se han realizado en el ámbito hispánico numerosas investigaciones sobre las actitudes lingüísticas hacia las diferentes variedades del español en hablantes que la tienen como su primera lengua. Aunque no tienen por qué coincidir las actitudes que los extranjeros y los hablantes nativos tienen hacia las variedades geolocales de una lengua, sí que pueden estar interrelacionadas. Por este motivo, conviene hacer un pequeño repaso de los principales resultados que en esta materia se han conseguido y lo haremos, en esta ocasión, a partir de los dos grandes proyectos más amplios y recientes, que han dado cabida a la mayoría de las investigaciones en este ámbito de estudio en los últimos años: el proyecto LIAS, cuya siglas en inglés significan *Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America* (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014), y el proyecto PRECAVES XXI, *Proyecto para el estudio de creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI* (Cestero Mancera y Paredes García, 2013a, 2015).

2.2.1. El proyecto LIAS

Los estudios del proyecto LIAS fueron llevados a cabo entre 2010 y 2012 en las capitales de veinte países hispanohablantes, diecinueve americanos y España, dirigidos y coordinados por Beatriz Chiquito y Miguel Ángel Quesada Pacheco en 2014. Generalmente, se elegía un barrio con una diversidad representativa de la ciudad y otros adyacentes para confeccionar una muestra de alrededor de 400 informantes, divididos de la forma lo más proporcional posible entre hombres y mujeres, y elegidos de manera aleatoria o aspirando al azar para evitar posibles sesgos. El cuestionario empleado para la recogida de datos constaba de 30 preguntas, cerradas y abiertas, que tocaban temas de orden cognitivo, afectivo y pragmático. Los investigadores recogían directamente los datos en conversación directa con los entrevistados para, posteriormente, incluirlos debidamente anonimizados en la base de datos del proyecto. Dentro de la enorme diversidad que existe entre cada uno de los países latinoamericanos, los investigadores trataron de realizar un estudio sistemático y replicable, buscando datos cuantitativos relevantes. Por ello, se trató de que hubiera una diversidad en los planos socioeconómico y educativo, con la aspiración de tener una muestra que fuera lo más representativa posible de las actitudes compartidas y comunes presentes en las ciudades estudiadas. La información muestral es

imprescindible en el marco de cualquier estudio de las CAL, ya que está profundamente influida por las realidades sociales del momento y es sensible a los cambios económicos, políticos, geográficos, religiosos y culturales que se producen con el paso del tiempo.

En esta línea, conviene hacer una pequeña revisión de las principales ideas sobre las variedades cultas del español presentes en los países hispanohablantes. Morett (2014: 927) proporciona algunas claves, que van a ser compartidas por los demás grandes geolectos, en su estudio de la Ciudad de México; la variedad propia es la mejor considerada tanto frente a otras variedades nacionales como internacionales, la diversidad es más aceptada hacia lo internacional que hacia lo nacional (relativismo lingüístico creciente), la mayor autoestima de la capital frente al resto del país se sustenta en ideas vinculadas con la corrección lingüística y la variedad "culto" del centro del país se considera la norma nacional y se ubica jerárquicamente elevada solo por debajo de la norma castellana del centro-norte peninsular. Un rasgo importante es que las actitudes afectivas se superponen a las cognitivas, de forma que los criterios de valoración estéticos y correctivos se unen y la evaluación de las variedades dialectales consideradas "correctas" se justifica también con cuestiones de gusto. Llull y Pinardi (2014: 56), en su análisis de Buenos Aires, comprueban que la variedad de España es vista como "lengua madre, pura, portadora de corrección lingüística y, por tanto, como variedad de unificación" por los grupos lingüísticamente más conservadores, es decir, aquellos de menor nivel educativo y mayor edad. En el extremo opuesto se encuentran las generaciones más jóvenes y de mayor nivel educativo, que se oponen totalmente a un modelo único y apuestan por el reconocimiento de otros centros geográficos alternativos irradiadores de norma y un modelo más pluricéntrico.

Un rasgo que también permite comprobar los estudios de CAL es que los hablantes tienden a valorar su propia variedad como "neutra" o "carente de acento" cuando esta es cercana al modelo considerado prestigioso. En consecuencia, Bernal *et al.* (2014: 243) y Millán (2014: 1530) permiten comprobar que los jóvenes bogotanos y caraqueños tienen una actitud positiva hacia el dialecto de su ciudad, pues lo consideran "neutro", falto de acento y representativo de la norma propia del país. Los encuestados tienden a considerar la mezcla del español con otras lenguas indígenas o con el inglés como un aspecto negativo de la evolución del idioma, una idea arraigada en una visión purista de la lengua. Los colombianos consideran mayoritariamente México y España como los lugares en los que mejor y más bonito se habla. Además, tanto colombianos como

venezolanos afirman que el dialecto propio permite establecer la identidad etnolingüística del grupo. Como resultado de esto, las opiniones mayoritarias son a favor de que sea la propia variedad la que se emplee en medios de comunicación (radio, televisión, prensa) y doblaje de películas.

Conviene hacer hincapié en que la idea de corrección lingüística está muy arraigada dentro del mundo hispánico y, como tal, su peso a la hora de configurar las actitudes lingüísticas y a la hora de verbalizar por qué una variedad es preferida frente a otra es muy grande. Rojas (2014: 184), en su estudio de Santiago de Chile, comenta que el peso de esta idea entre los santiaguinos es muy grande y que se manifiesta tanto en el elemento afectivo como en el cognitivo. Este rasgo se une al de *unidad* y al de *entendimiento* (o comprensión) para construir la ideología lingüística expresada por estos hablantes. El autor expone que la estructura de valoración de ciertas variedades es heredera del modelo normativo vigente desde la época colonial. Torres (2014: 1246), en el caso de Lima, explica que la idea de corrección se vincula más con los acentos y la forma de hablar (idiolectos) específicos de cada país y no tanto con "errores" en sí. De ahí que se cree un marco mental en que los hablantes conciben que el español de España es más "correcto", seguido cercanamente por el de Perú y por el de México.

Por último, los estudios de actitudes lingüísticas tan sistemáticos y basados en datos significativos estadísticamente como los realizados por el proyecto LIAS permiten arrojar luz también sobre las posibles similitudes o disparidades que pueden ser compartidas por los hablantes de ciertas áreas dialectales particulares, como el caso del Caribe, en el que existen países con grandes similitudes a nivel lingüístico, pero con situaciones político-sociales muy diferentes. Como muestra de ello, los puertorriqueños, según apunta Mojica de León (2014: 1313), son conscientes de que su variedad está asociada con la cubana y con la dominicana, lo que evidencia la existencia de una conciencia lingüística en los informantes de reconocimiento de su zona geolocal caribeña. Por su parte, los dominicanos (Serverino Cerda, 2014: 1339), que comparten este mismo conocimiento, ubican a Cuba como su referente, con el que más identificados se sienten, y otorgan a Puerto Rico una valoración negativa, catalogándola como "incorrecta", incluso por detrás de Venezuela y Colombia, a pesar de ser la isla hispanohablante más cercana geográficamente. De nuevo, el estudio realizado en La Habana por Sobrino Triana *et al.* (2014: 403) corrobora la conciencia sobre a la integración lingüística caribeña en una única zona y, además, coloca a España en cuarto lugar, estableciendo un enlace a través de las islas Canarias con ella. Las variantes del español del Caribe en el que se incluyen todos estos

países se asocian con la idea de vulgaridad y, dentro de esta área, parece que la cubana capitalina se consolida como un referente normativo más o menos legitimado y prestigioso.

2.2.2. El proyecto PRECAVES XXI

El segundo proyecto más relevante en el ámbito hispánico, y el más actual, el proyecto PRECAVES XXI, comenzó unos años después y diseñó toda una metodología exhaustiva capaz de adaptarse a diferentes contextos propios del siglo XXI. Los creadores, directores y coordinadores del mismo, Cestero Mancera y Paredes García (2013a, 2013b, 2015, 2018, 2022a), confeccionaron un cuestionario siguiendo la tradición previa de estudio de las CAL en ámbitos diversos de la variación lingüística. Los investigadores consideran que es posible realizar una medición de las actitudes de los individuos hacia las variedades cultas a partir de las valoraciones que realizan de las mismas, para lo cual basta con ofrecerles un estímulo (un fragmento oral de discurso) que pone en marcha una reacción evaluativa. La encuesta tiene una duración aproximada de una hora, está basada en técnicas indirectas de pares falsos o máscaras y se estructura en tres partes: recogida de datos personales y sociogeográficos, escucha de grabaciones y realización de un cuestionario.

Para un mayor consenso, los grupos sociales se construyeron siguiendo los ya establecidos por otro proyecto sociolingüístico previo, el *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América* (PRESEEA) (Moreno Fernández, 1996; 2021: 14; Moreno Fernández y Cestero Mancera, 2020), de manera que se distinguieron entre dos sexos, se establecieron cuatro grupos etarios (menos de 20 años, de 20 a 34 años, de 35 a 54 años y más de 55 años), se clasificaron en tres grupos de estudios (sin estudios o con estudios primarios, con estudios secundarios y con estudios universitarios) y en varias clases profesionales y se anotó la lengua materna. Esta clasificación es muy similar a la empleada por el proyecto LIAS, con las mismas divisiones por edad, nivel de estudios y profesión. Alguna particularidad añadida por PRECAVES XXI podría ser, verbigracia, el número de horas de uso de Internet. Actualmente, quizá convendría categorizar más exhaustivamente el uso de Internet realizado por los informantes añadiendo más información sobre qué páginas y aplicaciones se consultan más habitualmente con el objetivo de medir más la influencia de las nuevas tecnologías en las CAL. Por último, en cuanto a la división dialectal del español empleada en el cuestionario, se siguió la propuesta por Moreno Fernández (1993; Cestero

Mancera y Paredes García, 2022b: 15), más actualmente Chela-Flores (2023: 20), en ocho áreas que siguen principalmente unos criterios fonético-fonológicos y léxicos: tres en España (centro-norte peninsular, meridional y canario) y cinco en América (caribeña, mexicano-centroamericana, andina, chilena y rioplatense).

Este proyecto tuvo el mérito de definir una metodología clara y replicable en el estudio de las CAL que también ha sido usada posteriormente por investigadores ajenos al propio proyecto, lo que ha dado lugar a una bibliografía cada vez más amplia sobre las creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español. Además, con las modificaciones oportunas, este cuestionario puede aplicarse a situaciones como las que nos ocupan, la medición de las CAL de aprendientes de ELE², que estaban pensadas en origen y que, como veremos en este trabajo, han dado ya frutos relevantes.

Entre las principales conclusiones que avalaron los primeros trabajos del proyecto PRECAVES XXI está la valoración positiva hacia todas las variedades normativas del español, con creencias más favorables en el componente afectivo que en el cognitivo (Cestero Mancera y Paredes García, 2015: 274). Estos dos factores parecen estar interrelacionados con la percepción de las variedades, de forma que el grado de reconocimiento de una variedad afecta a la valoración otorgada. La creencia de que existe un modelo prestigioso está muy asentada y es sostenida por el 60 % de la muestra formada por estudiantes universitarios. En este sentido, la formación en dialectología suele bascular hacia una visión de igualdad de todas las variedades, mientras que parece que la formación en ELE lo hace hacia la superioridad de una variedad sobre las demás (Cestero Mancera y Paredes García, 2018: 33). Además, de entre todas las variedades, parece probado que la castellana siempre es muy bien valorada por todos los hablantes de español, europeos e hispanoamericanos. Curiosamente, otros estudios corroboraron que Madrid daba una valoración inferior a su propia variedad que otras ciudades más periféricas de España o que otras ciudades americanas, quizás en un intento de encubrir el propio prestigio que en realidad le otorgan, pero, en cuanto a la jerarquía de ejemplaridad lingüística, la castellana siempre ocupa la cúspide (Cestero Mancera y Paredes García, 2022a: 68; 2022b: 24).

² Como muestra de la aplicación de la metodología PRECAVES XXI al ámbito de las actitudes en ELE pueden consultarse los trabajos de López Mata (2024), de Saborido Beltrán (2022), de Sosinski y Waluch de la Torre (2021), así como los de Svetozarová (2019, 2019, 2020b, 2020a, 2021, 2024) y de Võ (2024). Todas estas investigaciones serán adecuadamente presentadas en el capítulo 4.

En un debate que tiene una tradición de más de cuatro siglos en la península, en relación con los hablantes de la región centro-norte peninsular, Cestero Mancera y Paredes García (2021) comprobaron en otra investigación que sigue perviviendo la idea de que la variedad castellana es mejor que la andaluza. Esta idea de jerarquía depende de varios factores sociales y está más presente entre las mujeres, entre los grupos de menor edad y entre aquellos que tienen menor formación específica sobre variedades del español. Todos los miembros de la muestra fueron capaces de identificar ambas variedades, la propia y la andaluza, en un porcentaje muy similar. Los estereotipos en relación con el andaluz siguen persistiendo, aunque los posibles intentos por encubrir el prestigio de la variedad castellana, otorgando una mayor puntuación a la variedad andaluza, pueden dar cuenta de la desaparición progresiva de estos prejuicios. En cualquier caso, todavía persisten ciertas ideas, como la consideración de la variedad andaluza como más *divertida, blanda, bonita, confusa o rural* que la castellana (Cestero Mancera y Paredes García, 2021: 71). Estos resultados son parcialmente compartidos por los propios andaluces, como muestra otro trabajo realizado con jóvenes estudiantes granadinos de Filología Hispánica (GFH) (Manjón-Cabeza Cruz, 2018: 155). Los ideales que ubican el “modelo del buen español” en Castilla siguen presentes, aunque desplazando en ocasiones el centro de este a Valladolid, otras ciudades de Castilla y León o el norte de España. Ligado al ideal del estándar, se valora de forma positiva de la norma centro-norte peninsular el hecho de que tiene una pronunciación clara y pausada en la que se pronuncian todos los fonemas de forma exacta (Manjón-Cabeza Cruz, 2018: 156). Por lo tanto, la valoración de una buena o mala pronunciación está condicionada por su similitud con la escritura, también corrobora esta afirmación De Marco (2021: 13) en la ciudad de Oviedo.

De nuevo, estas ideas son compartidas por los sevillanos que, a pesar de poseer la subvariedad meridional más cercana al ideal de la norma andaluza, tienen en un gran porcentaje una visión jerarquizada de las variedades geolectales, dentro de la que ubican la norma centro-norteña en la cúspide de todas las demás, españolas y americanas (Santana Marrero, 2023). Aunque los hablantes de la urbe andaluza tienen una visión generalmente positiva de su lengua y, por extensión, de su cultura, la valoración desciende cuando se pregunta por el carácter avanzado de la región o por el uso de la variedad en contextos de ascenso socioeconómico, dado que todavía se sigue asociando la región y la forma de hablar con un atraso frente al norte de España. En resumen, la variedad castellana se sigue asociando con el poder político y económico (Santana Marrero, 2023: 152; 2024: 183). Perviven todavía percepciones sobre los andaluces, en el

interior de su propia comunidad, como gentes sencillas y cercanas, con un nivel económico medio-bajo, una formación académica media y unas valoraciones inferiores a la hora de considerarlos inteligentes o cultos. En cuanto a las CAL hacia las variedades hispanoamericanas, en línea con otros trabajos previos, se comprobó que estas no forman parte de los ideales de prestigio, que la más reconocida fue la norma rioplatense y las variedades caribeña y chilena, más cercanas al vernáculo de los encuestados, fueron valoradas más positivamente que las demás (Santana Marrero, 2024: 195). Las actitudes hacia las variedades centro-norteña y andaluza, así como los estereotipos económicos, de innovación y de atraso presentes tanto en los hablantes madrileños como en los granadinos y sevillanos, son compartidos por los mallorquines, que son conscientes de las diferencias lingüísticas y sociales entre sendas comunidades de hablantes (Méndez Guerrero, 2021b: 168; 2021a: 120). También se aprecia una simpatía por los andaluces, que se muestra en la atribución de propiedades positivas en la valoración directa.

2.2.3. Otra vertiente de los estudios de creencias y actitudes lingüísticas: la inmigración

En la sociedad del siglo XXI, con unos flujos de inmigración mayores que en las épocas pasadas y unas poblaciones cada vez más variadas en cuanto a los orígenes de sus miembros (CEAR, 2016), las conductas de discriminación lingüística podrían acentuarse mucho más. Resulta fácil pensar que el castigo lingüístico se produce de forma mucho más frecuente en una sociedad en la que conviven múltiples dialectos que en una en la que todos los miembros de la comunidad tienen el mismo. En el contexto de estos procesos migratorios, se produce un choque de variedades en la que una de ellas, la del inmigrante, se encuentra en una clara situación de inferioridad frente a la del local. Las actitudes lingüísticas permiten ofrecer algunas respuestas sobre los choques lingüísticos en este tipo de situaciones tan complejas socialmente y descubrir cuándo existen o no problemas.

En 1993, el estudio de Martín Butragueño (1993) en la ciudad de Getafe (Comunidad de Madrid), con una muestra de castellano-manchegos, extremeños, andaluces y castellano-leoneses, aportó algunas conclusiones de interés: casi ningún encuestado reconoció que le gustaba hablar como en su tierra en Getafe; aunque el 50 % admitía que le gustaba el habla de su lugar de origen, la cifra descendía considerablemente al hablar de su aceptación y prestigio; y, en

la escala de prestigio, los hablantes se ubicaban a sí mismos a caballo entre la forma de hablar en su región (inferior) y la de la ciudad en la que se encontraban (superior). En general, Martín Butragueño (1993: 293) concluyó que los migrantes rurales suelen valorar negativamente aquello que asocian con su tierra frente a la ciudad, que ocupa una posición de prestigio.

Recientemente, en el marco del proyecto INMIGRA-CM (Grupo UAH-LIVARES, 2008) se realizó otra investigación de las CAL de doce colombianos residentes en Madrid (Molina Martos, 2020). Los encuestados no estaban de acuerdo con que sus hijos mantuvieran el habla colombiana, pero, al mismo tiempo, coincidían en que el hecho de tenerla no es un motivo de discriminación y no creían que cambiarla fuera algo ni positivo ni negativo. Con todo, los hablantes de la muestra mantienen su forma de hablar, aunque reconocen hacer pequeñas acomodaciones lingüísticas para optimizar la comunicación con los madrileños. Además, en cuanto a la jerarquía entre las variedades, ubican la colombiana como la más prestigiosa, seguida de la castellana (Molina Martos, 2010: 46; 2020: 98). Finalmente, Molina Martos (2020: 99) concluye que los colombianos en Madrid siguen teniendo unas opiniones más o menos similares en cuanto al prestigio percibido de las variedades que los colombianos que viven en Colombia, mantienen una muy buena consideración del habla de Bogotá y no existe un conflicto entre la variedad madrileña local y la colombiana, de forma que la integración se produce sin grandes problemas percibidos por los hablantes.

2.3. Conclusiones

Los estudios de CAL pueden aportar información muy valiosa de las interrelaciones que existen entre la lengua y la sociedad. Cuestiones como el prestigio o la conciencia lingüística juegan un papel decisivo en los procesos de acomodación y de cambio lingüístico. Estos estudios son especialmente interesantes en contextos multilingües, de aprendizaje de lenguas, de inmigración o de planificación lingüística, entre muchos otros. Como también se ha comprobado, la formación en dialectología y en sociolingüística influye en las actitudes lingüísticas, de forma que la educación adquiere un papel muy relevante en aquellos casos en los que unas actitudes lingüísticas negativas pueden ser fuente de conflicto social. Aunque hay cuestiones que exceden la educación, como el prestigio derivado de los grupos de poder o de la importancia del estándar en la sociedad, la formación lingüística siempre tiene una influencia notable a la hora de realizar juicios lingüísticos sobre las lenguas y sus variedades y condiciona

las creencias y actitudes de los individuos. Estos motivos hacen relevante prestar atención a los trabajos de investigación de las CAL en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas

Los métodos de la sociolingüística tienen sus orígenes en los trabajos de la dialectología y la geografía lingüística que, a finales del siglo XIX y principios del XX, comenzaron a lanzarse por los pueblos de las comarcas para mapear y recopilar en atlas las particularidades idiomáticas que hasta entonces habían permanecido ajena a los estudios lingüísticos (Alvar, 1996: 46). En este sentido, comparten ambas disciplinas su interés por acercarse a los hablantes y por interrogarlos para extraer de ellos la materia prima sobre la que después se pueden edificar los debates académicos. Las actividades de los dialectólogos se repartían en dos campos: el estudio de territorios que atienden a múltiples localidades y el estudio monográfico de hablas locales. Mientras que los primeros permiten entender la distribución de hechos lingüísticos y fijar isoglosas, las monografías describen muy detallada y extensamente las características de un lugar concreto (Moreno Fernández, 1990: 41). El método sociolingüístico cobra su sentido dentro de este segundo grupo, en un intento por dar cuenta de la complejidad lingüística de una ciudad, y puede considerarse que su metodología es una separación de esta (Moreno Fernández, 1990: 41).

En el marco de los estudios de creencias y actitudes lingüísticas existen tres partes esenciales que deben ser cuidadosamente tenidas en cuenta por los investigadores a la hora de realizar sus estudios, a saber: la muestra, la encuesta y el análisis (Moreno Fernández, 1990). El éxito del trabajo se deriva necesariamente de una adecuada confección de una muestra que sea representativa de la población que se quiere estudiar y sobre la que se quiere generalizar. Después, la preparación de la entrevista, de entre los diferentes formatos, será clave para que los resultados que se obtengan capten de la mejor forma posible la realidad que se quiere estudiar, evitando en la medida de lo posible que los informantes

den unos datos alterados producto de la *Paradoja del Observador*, expuesta así por William Labov (1983: 266): “el objetivo de la investigación lingüística de la comunidad ha de ser hallar cómo habla la gente cuando no está siendo sistemáticamente observada; y sin embargo nosotros sólo podemos obtener tales datos mediante la observación sistemática”. Para ello, existen varios tipos de encuestas que permiten sortear de diversas maneras esta paradoja, tal y como se ha usado en múltiples estudios sociolingüísticos en las últimas décadas (Moreno Fernández, 1990: 90). Este tratamiento de la muestra debe explicitarse en las propias publicaciones científicas de cara a que los lectores puedan valorar por sí mismos la magnitud, validez y falsabilidad de los resultados. Finalmente, el análisis y la presentación de los datos sociolingüísticos sigue una serie de métodos, muy relacionados con la teoría presentada en el capítulo 2, que se presentarán en la última sección de este capítulo.

3.1. La confección de la muestra

En el momento de realizar la selección de los hablantes objeto del estudio, la sociolingüística se plantea unos problemas muy similares a los que tienen el resto de ciencias sociales y, en particular, la sociología. La muestra debe tener unas características que permitan hacerla representativa de la población total de la comunidad de habla, para lo cual se tiene que prestar atención a las variables sociales clásicas: edad, sexo, profesión, lugar de procedencia, movilidad geográfica, estatus socioeconómico o educación, por citar unas cuantas de las muchas que pueden tenerse en consideración (Moreno Fernández, 1990: 78). Naturalmente, no todas esas variables tienen una influencia significativa en las CAL y, aunque puedan tenerla, generalmente los estudios sociolingüísticos tienden a parcelar sus investigaciones centrándose solo en algunas (Moreno Fernández, 1990: 114). También parece comprobado que no todas las variables tienen la misma influencia en todos los contextos, de forma que puede haber sociedades donde la edad y el sexo tengan más influencia en la forma de hablar y otras donde lo sea el estatus socioeconómico, tal y como apunta Moreno Fernández (1998: 34).

En el momento de seleccionar a los integrantes de la muestra, cualquier miembro de la población tiene una cierta probabilidad de ser elegido. Generalmente, en función de los recursos de los que dispone el investigador y del grado de representatividad que se quiera conseguir, se seleccionará a un número mayor o menor de informantes. Con todo, según afirmaba Labov (1966: 31), dado

que la lengua opera según unas reglas consistentes y homogéneas dentro de una comunidad, es posible abstraer los patrones de funcionamiento a través de estudios sociolingüísticos basados únicamente en un pequeño número de informantes estratificados bajo las variables sociales. Además, Moreno Fernández (1990: 90) menciona la existencia del umbral de significación, antes de él los resultados pueden ser significativos y después se empiezan a repetir, por lo que es conveniente aspirar a muestras que ronden esa cantidad en función del tamaño de la población objetivo para poder optimizar los recursos.

3.1.1. Tipos de muestras

En un principio, el investigador se encuentra con el problema de definir cuál será su objeto de estudio y qué tipo de muestra necesita construir para poder estudiarlo. Tradicionalmente, se han establecido cinco clasificaciones: el individuo, la red social, el grupo social, la clase social y la comunidad de habla. Cada una de ellas plantea diferentes problemas teóricos y metodológicos que dificultan su estudio.

- a) El *individuo* es la menos útil en la disciplina sociolingüística en tanto que la propia esencia de la disciplina se sostiene en un análisis más estadístico de la sociedad para huir de la visión del hablante ideal reflejo de la comunidad que se tenía en la dialectología y en la geografía lingüística. Con todo, es cierto que la teoría considera que las variables lingüísticas y extralingüísticas son características compartidas por todo el grupo y que no dependen exclusivamente del individuo, por lo que es posible entender que la entidad *individuo* puede contener también los datos característicos de esa comunidad (Moreno Fernández, 1990: 52).
- b)La *red social*, expuesta por Milroy y Milroy (1992: 6), recupera la idea de la comunidad poniendo el foco en las relaciones interpersonales que se dan dentro de esta. Puede entenderse como una red que se extiende alrededor de todo el grupo estableciendo relaciones entre los individuos que, en última instancia, a través de los actos de habla rutinarios, son el motor del cambio lingüístico. Esta aproximación permite estudiar de forma mucho más efectiva grupos marginales o muy alejados de los focos de poder. Generalmente, el sentimiento de etnicidad o las identidades locales permiten crear y mantener normas lingüísticas y sistemas

de valores propios que pueden no ser visibles con estudios basados en clases sociales.

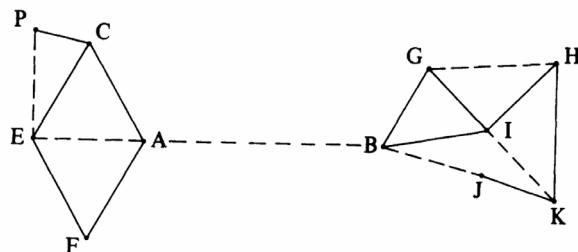


Figura 5. Esquema de dos redes sociales unidas por un puente.
Reproducción de Milroy y Milroy (1985: 365). Lazos débiles (---) y Lazos fuertes (—).

El puente que puede verse en la figura 5 es el único contacto que se produce entre A y B, así como entre toda la red de relaciones fuertes y débiles que cada uno de estos individuos tiene. Este tipo de muestra es una adaptación a la lingüística de la teoría propuesta por el sociólogo estadounidense Granovetter (1973). Tal y como exponen Milroy y Milroy (1985: 368) en su artículo, el número de vínculos débiles que tiene una persona es mucho más numeroso que el de fuertes y, por lo tanto, dentro de una sociedad grande y con una alta movilidad, es plausible que las ideas prestigiosas y las innovaciones se expandan entre redes a través de múltiples interacciones con estas personas con las que se mantienen vínculos débiles.

- c) Los *grupos sociales* se caracterizan por tener miembros unidos por una característica común, que puede ser social, religiosa, étnica, cultural, ideológica, etc. (Moreno Fernández, 1990: 53). Por ejemplo, los trabajos realizados en grupos de estudiantes universitarios del GFH entrarían en este tipo de muestra (Manjón-Cabeza Cruz, 2018; Méndez Guerrero, 2021b).
- d) La *clase social* fue estudiada y debatida en profundidad por la sociología a partir de las primeras propuestas realizadas por Karl Marx y Max Weber, quienes se ocuparon principalmente de la estructura del capitalismo industrial durante el siglo XIX. Por su parte, la sociolingüística norteamericana, surgida en la segunda mitad del siglo XX, optó por una visión estratificada de la sociedad en la que se desdibujan las clases como tal dentro de una escala gradual donde se atiende a atributos

como la educación, el nivel de ingresos y la profesión (Moreno Fernández, 1998: 46). A modo de ejemplo, Labov (1966: 139) expone una escala de clase social (*social class scale*) en la que se tienen en cuenta el nivel de instrucción, la ocupación y los ingresos, cada uno subdividido en cuatro grupos con puntuaciones que van de 0 a 3, de forma que la puntuación máxima que se puede obtener es 9, y la sociedad queda dividida en cuatro clases: clase baja (0-1), clase trabajadora (2-5), clase media-baja (6-8) y clase media-alta (9).

En el ámbito hispánico, López Morales (1993: 129) emplea el término *factor sociocultural*, que incluye los mismos elementos descritos por Labov (profesión, formación y nivel de ingresos). El investigador elude el uso de *clase social* por su imprecisión dentro de la lingüística y, en su lugar, propone que la consideración conjunta de la complejidad de elementos mencionados que inciden en las diferencias sociales es mucho más fructífera a la hora de dividir la sociedad. Además, afirma que "no existen sociedades complejas en las que el factor sociocultural no incida, a veces fuertemente, en numerosos casos de variación a través de todos los niveles de la lengua" (López Morales, 1993: 133). En su estudio de las CAL hacia la hibridación lingüística en la comunidad cubana del Gran Miami, López Morales (2000: 174) planteó una muestra superior al 0,025 % del universo relativo y realizó una preestratificación en función del lugar de nacimiento y de la edad de llegada a los Estados Unidos y una postestratificación en función de la generación, el nivel sociocultural (medio alto, medio y bajo) y el género. Este trabajo ilustra bien cómo a la hora de realizar un estudio de CAL es necesario seleccionar la muestra en función de las características generales de la población de interés y, posteriormente, realizar la estratificación en función de las variables independientes que van a permitir entender los datos.

- e) Finalmente, la *comunidad de habla* consiste en grupos que comparten una serie de valores y actitudes sobre la(s) lengua(s), sus variedades y su uso, según expone Morgan (2014). Este concepto pone el foco en lo lingüístico como factor central que representa, construye y constituye cualquier participación significativa en la sociedad y en la cultura. En principio, estas comunidades pueden adquirir formas, sistemas organizativos y tamaños muy diversos, desde un estado-nación hasta un grupo de aficionados a la fantasía, pero la característica central que sirve para diferenciarlas es su relación y sus fronteras con otras comunidades de habla (Morgan, 2014: 3). De manera más específica, se trataría de un grupo que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de

uso que otros individuos ajenos deben conocer para poder relacionarse satisfactoriamente con los nativos. Este concepto se vincula directamente con el de competencia comunicativa, que se refiere al conjunto de conocimientos que una persona debe conocer para poder relacionarse de forma eficaz con el grupo (Centro Virtual Cervantes, s. f.).

Labov (1966: 6) caracteriza la ciudad de Nueva York como una única comunidad de habla homogénea, a pesar de que puedan existir diversos grupos sociales con sus particularidades lingüísticas. Todos los nativos neoyorkinos tienen, en términos generales, unas mismas variables y presentan unos mismos patrones que permiten diferenciarlos de los nacidos en otras ciudades. Como afirma López Morales (1993: 51), los límites de este concepto a la hora de delimitar los conjuntos de hablantes que lo forman no son siempre claros, aunque podrían fijarse en las actitudes lingüísticas compartidas hacia las variedades de la lengua y, consecuentemente, a su uso. Por ejemplo, el investigador expone que Madrid y Caracas serían comunidades de habla distintas porque no comparten las mismas CAL y difieren en las reglas de uso del idioma: los caraqueños consideran la elisión de la /d/ en posición intervocálica como algo vulgar (cuestión de sociolecto), mientras que para los madrileños es algo familiar (cuestión de estilo).

3.1.2. Las variables sociales de “sexo” y “edad”

Una vez confeccionada la muestra siguiendo las agrupaciones propuestas anteriormente, existen dos variables que suelen ser tenidas en cuenta en los estudios de las creencias y actitudes lingüísticas y que, por tanto, merecen una atención mayor: el sexo y la edad. Ambos términos tienen una tradición consolidada, como puede comprobarse en los manuales de López Morales (1993) y de Moreno Fernández (1998). No obstante, el primero de ellos ha sido sujeto de polémicas tanto en el marco de la dialectología como de la sociolingüística.

En el plano terminológico, el uso del sustantivo *sexo* es problemático y han proliferado intentos de sustituirlo por *género*, que parece dar cuenta mucho mejor de la naturaleza sociocultural que verdaderamente encierra en el contexto en el que es usado dentro de la lingüística, como explica Blas Arroyo (2005: 163). No obstante, el investigador aboga por mantener el primero, puesto que el segundo está ya acotado en el plano metalingüístico a la noción del *género grammatical* y, además, argumenta que no parece totalmente probado que las diferencias

biológicas de partida no puedan tener también su parcela de influencia. En este sentido, Moreno Fernández (1998) expone lo siguiente:

En nuestra opinión, ni la interpretación sociocultural ni la biológica están exentas de problemas. La primera porque su validez limita necesariamente a comunidades concretas, dado que las conductas y actitudes sociolingüísticas, como ocurre con otras conductas sociales, cambian de una comunidad a otra y evolucionan de forma muy rápida; no son, pues, razones universales. La interpretación biológica presenta un grave problema de base: conseguir una demostración objetiva, contundente y universal (Moreno Fernández, 1998: 39).

A este propósito, Alvar (1973: 74) ya concluía, como resultado de su estudio en la Puebla de Don Fadrique (Andalucía), que las diferencias en los usos lingüísticos entre hombres y mujeres no estaban provocadas por el sexo (en un sentido biológico), sino por el diferente estilo de vida. El dialectólogo afirmaba que no se podían hacer aseveraciones universales sobre el habla de las mujeres o de los hombres, porque sus características están vinculadas al contexto concreto de vida de la comunidad, como puede ser el hecho de que las mujeres pasen la mayor parte del tiempo encerradas en la casa y los hombres sean los que viajan de un pueblo a otro. Son estas condiciones de vida materiales las que van creando las diferencias entre sexos y, por lo tanto, conviene circunscribirlas al contexto de estudio y no generalizarlas y atribuirlas al sexo en sí.

Serrano Montesinos (2008: 185) considera que una perspectiva interaccional es mucho más eficaz para poder explicar el papel del sexo o género, teniendo en cuenta factores sociolingüísticos, discursivos y antropológico-etnográficos. La investigadora apuesta por una visión mucho más contextualizada de los roles sexuales en la que se relaciona la lengua con la identidad social y se entiende que la interacción entre hombres y mujeres no es sino un acto comunicativo entre dos grupos sociales que pueden tener dinámicas diferentes (Serrano Montesinos, 2008: 187). Pueden realizarse las siguientes afirmaciones en torno a esta idea:

- a) Los roles lingüísticos de los性os no están dados de antemano, se crean durante la interacción.
- b) El contexto tampoco está determinado, se construye en el habla y en el transcurso de la interacción.
- c) Todo lo que sucede en el transcurso de la interacción es el producto de una acción conjunta, es decir, el resultado de la interacción de los modos de hablar de cada sexo individualmente (Serrano Montesinos, 2008: 185).

La atención que tanto la dialectología como la sociolingüística han tenido por la diferencia sexual ha ido *in crescendo* en las últimas décadas, sobre todo por influencia de la segunda en la primera, como expone en varios estudios García Mouton (1988: 296; 1999). La investigadora explica que cada vez es más frecuente que se incluya esta variable en las entrevistas sociolingüísticas, muchas veces las diferencias entre hombres y mujeres no son significativas, pero merece la pena hacerlas constar porque, si la socialización tiene influencia en el habla, en ocasiones, los cambios lingüísticos tendrán que ver con el sexo. A pesar de esto, Silva-Corvalán (1989) recoge algunas observaciones comunes en diversos estudios sociolingüísticos que se han interesado por las diferencias en el habla y las CAL en relación con la variable sexo en el mundo occidental: las mujeres suelen usar variedades lingüísticas de mayor prestigio, algo que se acentúa en la clase media-baja; el habla femenina es más conservadora y suele evaluarse como más correcta; existe una mayor permisibilidad en los hombres para romper las reglas y hablar de manera ruda, agresiva o vulgar, mientras que se espera que las mujeres sean más corteses, indecisas y correctas (Silva-Corvalán, 1989: 70).

Mucho más consenso existe en la sociolingüística con respecto a la influencia que tiene la edad para determinar los usos y actitudes lingüísticas. De manera general, se suele trabajar con entre tres y cuatro grupos etarios que, según Moreno Fernández (1996; 1998: 44), suelen abarcar alrededor de 15 años: el primero de ellos, los menores de 20 años, corresponde a la etapa de formación individual; el segundo incluye esos años en los que la persona se comienza a independizar de su familia y entra en el mundo profesional, entre los 20 y los 35; el tercero corresponde a la madurez y al máximo rendimiento profesional, entre los 35 y los 55; y, finalmente, el cuarto incluiría la madurez profesional y social y la jubilación. Estas franjas de edad tienen validez, sobre todo, en el mundo occidental y, como reconoce el propio Moreno Fernández (1998: 44), deben adaptarse a cada sociedad en función de las condiciones socioeconómicas de la comunidad, del tipo de profesión que se analice (más física o intelectual), de la esperanza de vida, del nivel de desarrollo y de muchos otros factores. Estos grupos tienen un consenso mayoritario y fueron usados en los proyectos LIAS (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014) y PRECAVES XXI (Cestero Mancera y Paredes García, 2013a) que han sido presentados previamente.

3.2. Las técnicas de recogida de datos

Para recolectar los datos, los estudios de creencias y actitudes lingüísticas deben extraer sus informaciones de la muestra que ha sido seleccionada, para lo cual casi siempre se recurre a encuestas en las que se realizan una serie de preguntas para obtener información de los propios hablantes. Las encuestas, según explica Fasold (1984: 149), pueden emplear métodos directos o indirectos: los primeros consisten en presentar el objeto de estudio a los encuestados y preguntarles por ello, mientras que los segundos tratan de extraer la información sin que los hablantes sepan qué es lo que está siendo investigado y, por lo tanto, ofrezcan los datos de forma inconsciente. Ambas metodologías son interesantes y pueden ofrecer respuestas diferentes sobre un mismo tema.

3.2.1. Las técnicas directas

Como expone Moreno Fernández (1990: 94), las técnicas directas se dividen en dos subgrupos, cada uno con sus propias características y contextos concretos de uso:

- a) Entrevistas: pueden ser más o menos estructuradas y permiten recoger información lingüística de todos los niveles. De manera general, este método consiste en una conversación entre el investigador y el informante, con un grado de preparación variable, en la que el primero pregunta al segundo sobre sus opiniones acerca de los hechos lingüísticos. Los mayores problemas de este método, según Fasold (1984: 152), son el alto consumo de tiempo y recursos en relación con los resultados que pueden obtenerse, así como el procesamiento de los datos en caso de que se hayan empleado preguntas abiertas o conversaciones no dirigidas. Con todo, es un método útil que puede aportar resultados más espontáneos y ricos que otras metodologías, como puede comprobarse en el análisis de las CAL de los toledanos realizado por Molina Martos (1998).
- b) Cuestionarios: se basan en una serie de preguntas fijas con diversas alternativas que se plantean de forma idéntica a todos los encuestados. Para las investigaciones de las CAL, suelen emplearse escalas, dentro de las cuales es especialmente frecuente la creada por Rensis Likert en 1932 para medir los niveles de acuerdo o desacuerdo con valores

entre 1 y 5 (Moreno Fernández, 1990: 101). Al emplear valores matemáticos para las mediciones, las escalas hacen más cómodos y objetivos los análisis de los datos. Por el contrario, este método fuerza a los informantes a responder dentro de los términos que el investigador plantea, restringe considerablemente su capacidad de expresión y de maniobra dentro de las respuestas y puede condicionar de antemano los resultados, especialmente si se emplean preguntas de sí-no o de respuesta múltiple (Fasold, 1984: 152).

3.2.2. La técnica de “pares falsos” o máscaras

En cuanto a las técnicas indirectas, la más empleada en el marco de los estudios de creencias y actitudes lingüísticas es la denominada *matched guise* (“pares falsos” o máscaras), que fue propuesta por Lambert (1967) para apelar a las reacciones y opiniones más privadas que un grupo tiene de otro debido a cuestiones lingüísticas. Este tipo de prueba requiere que un conjunto de informantes, denominados jueces, escuchen una serie de grabaciones y valoren los rasgos de la personalidad de cada uno de los hablantes basándose únicamente en la voz. Para ello, un grupo de personas completamente bilingües realiza la lectura del mismo texto en los dos idiomas, por ejemplo, inglés y francés, aunque este hecho se les oculta a los jueces, quienes están convencidos de que las dos lecturas son producto de hablantes diferentes, algo que, según expone el propio investigador (Lambert, 1967: 94), ninguno adivinó.

Las escalas de diferenciales semánticos destacan como el más frecuente de los métodos de medición empleados de forma conjunta con esta técnica indirecta (Fasold, 1984: 150). De manera muy similar a la escala de Likert, se ofrece un baremo con diferentes números que suelen ir del 1 al 5 o 7 entre dos términos opuestos, como pueden ser amistoso-no amistoso, agradable-desagradable, bonito-feo, etc., tal y como puede apreciarse en la figura 6.

amistoso 1 2 3 4 5 6 7 no amistoso

Figura 6. Ejemplo prototípico de una escala de diferenciales semánticos.
Reproducción de Fasold (1984: 151).

Uno de los ejemplos de la prueba de “pares falsos” fue el trabajo que realizaron Cooper y Fishman (1974: 12) con un grupo de hablantes bilingües de hebreo y árabe en Israel. Su hipótesis consistía en que la lengua hebrea era más apta para mantener discusiones de carácter científico, mientras que el árabe quedaba más restringido al ámbito de las tradiciones religiosas. El estudio trabajó con cuatro grabaciones de un minuto en sendos idiomas, dos trataban sobre el tabaco apoyándose en estudios científicos y dos describían los efectos del alcohol citando argumentos tradicionales. El cuestionario (Cooper y Fishman, 1974: 17) constaba de varias preguntas en las que se evaluaba el nivel de acuerdo con los argumentos expuestos en los audios y los resultados corroboraron la hipótesis inicial de los investigadores.

Twice as many respondents endorsed an increased tax on tobacco when the message was heard in Hebrew as when it was heard in Arabic, and twice as many respondents endorsed an increased tax on alcohol when the message was heard in Arabic as when it was heard in Hebrew. In other words, Hebrew was more effective than Arabic for an argument based on scientific considerations and Arabic was more effective than Hebrew for an argument based on traditional considerations, when effectiveness was assessed indirectly (Cooper y Fishman, 1974: 17).

Esta técnica indirecta permite realizar una evaluación de las actitudes que los hablantes tienen hacia la lengua sin que en ningún momento estos sepan que ese es el verdadero objeto de la investigación. Este método de investigación estuvo pensado desde sus orígenes para ser empleado en sociedades multilingües y, por extensión, en contextos de adquisición y enseñanza de segundas lenguas (Lambert, 1967: 101). Unos años después, Cooper y Fishman (1977) realizaron otra investigación en Israel sobre las CAL hacia el inglés, que es estudiado plenamente como una lengua extranjera, aunque también sea una lengua nativa entre la extensa comunidad de inmigrantes estadounidenses en el país. Los investigadores comprobaron que la enorme utilidad percibida del inglés para los diferentes ámbitos de la vida profesional, así como su superioridad en términos de prestigio y de estatus por razones socioeconómicas, influían directamente en que esta fuera percibida como una lengua más bonita, musical y rica que el resto de lenguas, incluso por delante del hebreo, la lengua oficial y nacional del país (Cooper y Fishman, 1977: 30).

Este tipo de técnicas de medición sociolingüística se enfrenta también a inconvenientes propios de la naturaleza variable de la realidad lingüística. Por un lado, Agheyisi y Fishman (1970: 146) exponen que la prueba de “pares falsos”

parte de la suposición de que una comunidad, grupo o población es identificable únicamente por una lengua o variedad de lengua, ignorando el factor diglósico característico del propio lenguaje y presente en todo hablante, que hace que este pueda variar entre formas estándar y no estándar de la lengua en función de factores como el dominio, el tema, la ubicación, el contexto comunicativo o la relación con su interlocutor. Por lo tanto, durante la realización de la encuesta, uno de los elementos que inconscientemente pueden estar puntuando los jueces es la congruencia que existe entre el tema del texto que están escuchando y la variedad concreta que el hablante esté usando en el momento de la lectura. Por otro lado, Fasold (1984: 150) expone que, de manera similar a otros experimentos, la técnica de los “pares falsos” tiene un componente de artificialidad que la distancia considerablemente de los contextos reales en los que los hablantes realizan sus juicios, dado que se les condiciona a tener que evaluar la voz de otra persona en función de una lista de adjetivos prestablecidos, en una situación controlada y descontextualizada y en base a una lectura carente de la espontaneidad característica de cualquier acto comunicativo.

Con la intención de superar los problemas expuestos, Bourhis y Giles (1976) idearon una versión más natural de la técnica para estudiar las CAL de una población anglo-galesa hacia cuatro variedades lingüísticas: inglés británico, inglés con acento galés suave, inglés con mucho acento galés y galés. En esta ocasión, las grabaciones en cada una de las variedades, de unos 40 segundos de duración, anunciaban a los espectadores de un auditorio que podían llenar a la salida unos cuestionarios sobre sus opiniones acerca de la programación (Bourhis y Giles, 1976: 15). Las diferentes versiones se reprodujeron en sesiones diferentes en las que se emitía una película en inglés en el teatro. Los investigadores tomaron como dato principal del estudio el número de formularios completados y trajeron los siguientes resultados: el 95 % de los cuestionarios fueron redactados en galés, las emisiones en inglés británico fueron virtualmente ignoradas por la audiencia y las emisiones en galés o con acento galés tuvieron una influencia mucho mayor en la población anglo-galesa para que completaran una actividad altruista y desinteresada (Bourhis y Giles, 1976: 16). Este trabajo es un buen ejemplo de cómo pueden superarse los problemas de artificialidad en la técnica de las máscaras al incluir dicha prueba dentro de una actividad cotidiana.

Dentro del marco de los estudios de CAL, lo más común ha sido emplear una mezcla de cuestionarios con preguntas, para medir la valoración directa y consciente que realizan los hablantes, y pruebas de “pares falsos”, para evaluar la

capacidad de identificación de lenguas y variedades de lengua y las CAL inconscientes (Agheyisi y Fishman, 1970: 151). Otras pruebas como las entrevistas o la observación directa de los hablantes plantean diversas dificultades, ya que requieren más recursos y tiempo para realizarse y ofrecen datos menos cuantificables y difíciles de analizar, por lo que han sido mucho menos frecuentes (Agheyisi y Fishman, 1970: 151).

3.3. Las encuestas de creencias y actitudes lingüísticas a estudiantes de español como lengua extranjera

En el ámbito de los estudios hispánicos, el proyecto PRECAVES XXI (Cestero Mancera y Paredes García, 2013a, 2015, 2018, 2022a) ha tenido una influencia central sentando las bases de la metodología de análisis de las CAL de estudiantes de español como lengua extranjera. Por lo tanto, es conveniente hacer una presentación de este cuestionario, así como de las variantes que después han surgido en este marco para adaptarse a nuevos contextos.

Según exponen los creadores del proyecto, Cestero Mancera y Paredes García (2013a, 2013b), el cuestionario consta de tres partes que pueden completarse en más o menos una hora, a saber: la recogida de datos personales y sociodemográficos, la audición de las grabaciones siguiendo la técnica de los “pares falsos” y el cuestionario con preguntas directas e indirectas. En total, la prueba se compone de 16 audios, 8 de discurso oral y 8 de lectura de un texto, pertenecientes a hombres y mujeres adultos de entre 34 y 54 años con un nivel de estudios superior. Además, como se indicó anteriormente, se trabaja con las ocho variedades normativas en lengua española: castellana, andaluza, canaria, mexicana y centroamericana, caribeña, andina, chilena y rioplatense (Cestero Mancera y Paredes García, 2013a; Moreno Fernández, 1996; Moreno Fernández y Cestero Mancera, 2020). Los temas sobre los que tratan las grabaciones se dividen en dos grupos: uno sobre el problema del tráfico en las grandes ciudades y otro sobre la vivienda. Posteriormente a cada audición, con objeto de conocer las CAL, responden 12 preguntas divididas en tres grupos: valoración directa de la variedad, empleando una escala de diferenciales semánticos dividida en 6 grados, por lo que no existe el valor neutro³; valoración de la variedad a través

³ A este respecto, López Morales (1993: 234) afirma que las CAL solo pueden ser positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo, pero nunca neutras, porque la ausencia de un posicionamiento solo es posible cuando no se tiene ningún conocimiento al respecto.

de la persona que se escucha hablar o leer; y valoración de la variedad a través de la zona geográfica y de la cultura (Cestero Mancera y Paredes García, 2013b).

El método concreto aplicado en los estudios de creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes de español como lengua extranjera en cada caso está condicionado por varios factores, entre los cuales se pueden destacar la tradición propia de cada país dentro de los estudios hispánicos, la lengua materna de los estudiantes y su nivel o la trayectoria universitaria de los investigadores que realizan la encuesta. En los últimos años, son varios los trabajos que han aplicado de forma íntegra la metodología del proyecto PRECAVES XXI en el marco de la enseñanza o adquisición de español como lengua extranjera (ELE). Svetozarovová (2019, 2020c, 2020b, 2020a, 2021, 2024) ha estudiado las CAL de estudiantes de ELE en diversos países de Europa como Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía dentro del contexto universitario. Sosinski y Waluch de la Torre (2021) también emplearon el mismo método en estudiantes de la Universidad de Varsovia. A pesar de la distancia lingüística, también pueden destacarse las investigaciones de Võ (2024b, 2024a) en el grado de Filología Hispánica (GFH) en Vietnam o el de Yan (2021) con estudiantes chinos.

Algunas investigaciones han incluido pequeñas modificaciones, pero sin alterar lo esencia del cuestionario de PRECAVES XXI. En este sentido, López Mata (2024) añadió una prueba piloto para medir el nivel de dificultad percibido de las grabaciones y, dado que se trataba de estudiantes de ELE surcoreanos, se incluyó un cuestionario diferente de 20 preguntas creado *ad hoc* para medir los datos personales y sociodemográfico de los informantes. En principio, ninguno de los encuestados de entre niveles B1 y C1 tuvo grandes problemas en completar el cuestionario, pero las respuestas mayoritarias fueron que lo habían encontrado entre "Algo difícil" y "Un poco difícil" (López Mata, 2024: 183).

Saborido Beltrán (2022) centró su trabajo en las tres variedades españolas, con especial atención por el fenómeno del ceceo, por lo que únicamente trabajó con 6 grabaciones y eligió a dos hablantes ceceantes de Cádiz de entre 34 y 54 años para la variedad andaluza, manteniendo por lo demás la estructura del cuestionario. Como elemento adicional, una vez cumplimentada la prueba de "pares falsos", los informantes accedían a un foro de discusión en el que debían escribir una respuesta más reflexiva y razonada sobre dónde creen que se habla mejor y responder a unas preguntas en las que se destacan ciertos fenómenos concretos de los audios que han escuchado (un rasgo de la pronunciación que les haya gustado y disgustado, su opinión sobre el ceceo, el seseo y la distinción,

comentar si alguna de las pronunciaciones que han oído les parece inapropiada para una clase de español, indicar el país o región de procedencia de las personas que han escuchado e indicar su opinión sobre la región y la cultura de origen de las personas de los audios) (Saborido Beltrán, 2022: 118).

La audición de grabaciones y las preguntas indirectas requieren que los informantes tengan un nivel de comprensión auditiva suficiente para poder identificar las variedades, por lo que algunas investigaciones, como la de Masuda (2014) en estudiantes japoneses, decidieron no recurrir a ellas. El investigador argumenta lo siguiente: “emplear esta técnica con los aprendices conllevaría el riesgo de que se convirtiera en una prueba para medir el conocimiento sobre las variedades, además de necesitar que los encuestados sean bilingües de las dos variedades para conseguir un resultado fiable” (Masuda, 2014: 69). Por lo tanto, se optó por un cuestionario con mayoritariamente preguntas directas sobre su opinión de las variedades, estableciendo símiles con el caso de Japón para que quedara claro que se estaba preguntando por una actitud y no por un conocimiento (por ejemplo, consultar la figura 7), y algunas ligeramente indirectas, en las que se pedía que tradujeran unos textos a las formas en español que consideraran más prestigiosas (Masuda, 2014: 131).

Igual que el japonés, hay dialectos en español. En Japón, existen valoraciones para algunos dialectos, tales como el dialecto de Okinawa es lento o el dialecto de Kansai es animado. Ahora bien, ¿qué dialecto(s) del español asignarías a las siguientes valoraciones? (Puedes elegir más de una opción)

- | | |
|------------------------|---|
| 48. Prototípico(s) | andaluz / andino / austral / canario / caribeño / castellano chileno / mexicano-centroamericano / otro: |
| 49. Estándar(es) | andaluz / andino / austral / canario / caribeño / castellano chileno / mexicano-centroamericano / otro: |
| 50. Tiene(n) prestigio | andaluz / andino / austral / canario / caribeño / castellano chileno / mexicano-centroamericano / otro: |

Figura 7. Extracto de las preguntas 48-50 del cuestionario de Masuda (2014: 131).

También recurre a métodos directos Mendoza Puertas (2021: 5), en su investigación con estudiantes taiwaneses mediante entrevistas y grupos de discusión sobre cuestiones relativas a los lugares más prestigiosos en los que se habla español o a la variedad que ellos quieren aprender.

Más allá de la metodología del proyecto PRECAVES XXI, el cuestionario con preguntas directas ha sido la técnica más empleada en las investigaciones de CAL de estudiantes de español como lengua extranjera (Beaven y Garrido, 2000; Cárcamo García, 2016; Gómez Moya, 1998; Kamp, 2017; Medak, 2021) y,

en ocasiones, se complementa con la exposición ante pequeñas muestras de lengua orales o escritas que permitan poner en contexto las preguntas sobre el prestigio, la corrección y la valoración afectiva y cognitiva, según la escala de diferenciales semánticos (Crismán-Pérez, 2020; Crismán-Pérez y Núñez-Vázquez, 2020; García Murga, 2007; Pablos Ortega, 2011; Santos Beserra, 2021). A veces también se incluyen grabaciones siguiendo la técnica de los “pares falsos” centrándose solo en algunas variedades geolocales, como el trabajo de Bugel y Scutti Santos (2010: 152), sobre las CAL en estudiantes de ELE hacia las variedades peninsular y rioplatense, o el de Oja (2023), que trabaja con la centro-norte peninsular, la mexicana, la andaluza y la chilena.

La investigación desarrollada por Cárcamo García (2016) para estudiar las CAL en estudiantes brasileños de entre 18 y 35 sigue una estructura típica de encuesta realizada de forma presencial en el propio centro educativo de los estudiantes. El cuestionario administrado, que se basaba en el modelo creado por Bugel (2006), consta de 26 preguntas divididas en cuatro categorías (datos sociodemográficos, percepciones sobre las variedades geolocales del español, unas preguntas específicas contrastando el uso de los pronomombres personales de tratamiento y sus perspectivas sobre la planificación lingüística en torno a las lenguas extranjeras en Brasil) (Cárcamo García, 2016: 38). La recogida de datos se produjo en uno de los últimos días de clase en el centro y podía completarse tanto en español como en portugués, con el fin de que los estudiantes se sintieran lo más cómodos posible (Cárcamo García, 2016: 41).

Algunas investigaciones también optan por métodos propios. El estudio de Algué Sala (2020: 33) con estudiantes chinos del GFH emplea la técnica de la elicitation de palabras clave, según la cual se sugiere un término a los informantes para que escriban todas las ideas que asocian con este ítem. En este caso, se empleó una distribución en áreas geolocales alternativa, pues se preguntó por España, Estados Unidos, México, Argentina, Colombia y “otros países hispanohablantes” (Algué Sala, 2020: 44). Esta división estaba motivada por el hecho de que se trata de las cinco variedades diatópicas más habladas en el mundo, según expone Algué Sala (2019: 125). Aunque sería mucho más apropiado referirse a esta clasificación como los cinco países más poblados, pero no las cinco variedades, dado que las variedades normativas del español se pueden agrupar en áreas geolocales que no se corresponden con las fronteras políticas, como se ha presentado anteriormente (Moreno Fernández, 1993, 2021). Además, se incluyen preguntas sociodemográficas adaptadas al contexto chino, tales como preguntar por su pseudónimo o por cómo es su zona de China (rural o urbana)

(Algué Sala, 2020: 43). Este último factor cobra especial relevancia en el análisis por las enormes diferencias existentes en China entre la población urbana y la rural, así como por los flujos migratorios y las políticas lingüísticas oficiales en favor del habla común estandarizada, el *putonghua* (普通话) (Algué Sala, 2019: 119).

Otro de los posibles métodos, usado en pocas ocasiones por sus altos costes, es la entrevista, pero existen ejemplos de su uso, como el estudio de Ljungberg (2020) con estudiantes suecos y uno de origen italiano de ELE de la Universidad de Upsala, Suecia. Debido a la naturaleza de esta técnica directa únicamente se entrevistaron a ocho informantes, durante alrededor de una hora, en una conversación semiestructurada con ciertas preguntas modelo que versaron sobre temas variados: el motivo para estudiar español, su contacto con nativos hispanohablantes, su conocimiento de las variedades del español y sus CAL hacia ellas (Ljungberg, 2020: 4). Como reconoce el propio investigador, esta técnica cualitativa es útil porque evita condicionar de alguna forma las respuestas de los informantes y les deja amplio margen de maniobra para expresarse, pero, por un lado, resulta muy difícil conseguir muestras representativas y amplias de la población objetivo y, por otro lado, la mirada atenta del entrevistador puede provocar que el informante se coarte y no muestre libremente sus prejuicios (Ljungberg, 2020: 5).

Aunque la mayoría de los estudios mencionados tratan de abarcar las principales variedades normativas del español, también existen trabajos más focalizados en una variedad concreta, dentro de los cuales destacan los estudios de la variedad andaluza (Crismán-Pérez, 2020; Crismán-Pérez y Núñez-Vázquez, 2020; Medak, 2021; Ros Piqueras, 2008; Svetozarovová, 2021). Este tipo de investigaciones más focalizadas eligen un tipo de estudiante concreto y una variedad para profundizar en las CAL de manera mucho más específica. Verbigracia, Crismán-Pérez (2020) seleccionó una muestra de ciento cinco estudiantes marroquíes de postgrado, con un B2 de español acreditado por el Instituto Cervantes, y les administró un cuestionario en el que se indagaba sobre el conocimiento que los informantes tenían de las particularidades gramaticales del andaluz y de sus CAL hacia esta variedad en diversos contextos comunicativos (una entrevista de trabajo, hablando con tus padres y hablando con tu mejor amigo). De manera muy diferente al resto de investigaciones presentadas, el investigador planteó un cuestionario con preguntas muy específicas en torno a ciertos rasgos morfológicos y sintácticos junto con la pertinencia percibida de ellos tanto en contextos andaluces como no andaluces (Crismán-Pérez, 2020: 196). El

objetivo de esta investigación también difiere ligeramente de otros estudios de CAL, ya que busca evaluar de forma conjunta el conocimiento de la gramática en relación con la ideología de la corrección en el contexto específico de la sociedad andaluza y, para tal fin, se ofrecían respuestas como las siguientes: *correcto, pero no es un andalucismo; correcto y es un andalucismo; incorrecto, pero es un andalucismo; e incorrecto y no es un andalucismo* (Crismán-Pérez, 2020: 181).

3.4. El análisis de los datos

La última parte necesaria de todo estudio sociolingüístico es el análisis y la presentación de los datos extraídos. Según Agheyisi y Fishman (1970: 150), la mayor preocupación de los estudios de CAL consiste en demostrar la validez y relevancia de sus conclusiones en relación con el mundo, así como su capacidad para realizar predicciones en situaciones hipotéticas del futuro de forma homologable a otras ciencias. Esta interpretación está directamente relacionada con la aproximación que se haga al objeto de estudio, desde una postura mentalista o conductual, como se anunciaba en el capítulo 2.

De manera general, en todos los estudios de sociolingüística, el análisis consiste en identificar, agrupar, ordenar y comparar los resultados obtenidos, unos pasos muy similares a los seguidos por otras disciplinas como la lingüística histórica o la dialectología (Moreno Fernández, 1990: 107). Los datos obtenidos permiten realizar dos tipos de aproximaciones: una cualitativa, en la que se identifican las partes de las que se compone el todo, y una cuantitativa, en la que se ponen esas partes en relación con la cantidad de apariciones (Moreno Fernández, 1990: 109). El volumen de la muestra permitirá al investigador emplear de manera más o menos satisfactoria los métodos de la estadística descriptiva y de la estadística inferencial, muchos de los cuales son compartidos con otras ciencias sociales, para extraer conclusiones relevantes que permitan hacer predicciones en el conjunto de la población (Moreno Fernández, 1990: 123). Como puede consultarse en el capítulo 3 del manual *Metodología sociolingüística* de Moreno Fernández (1990), los parámetros más habituales para comprobar la relevancia de una investigación son, por un lado, ciertos valores estadísticos básicos que permiten describir la muestra (frecuencia, media, mediana, porcentajes, varianza y desviación típica) y, por otro lado, ciertas pruebas para comprobar la magnitud de los resultados (prueba *t*, *ji* cuadrado, correlaciones, covarianzas y regresiones). Finalmente, los estudios sociolingüísticos suelen recurrir a tablas y gráficos para ordenar y presentar sus hallazgos. Su complejidad puede ser muy

dispar en función del número de variables interrelacionadas con el que se trabaje (Moreno Fernández, 1990: 133).

Según los estudios sociolingüísticos de Labov (1983), los rasgos sociales constituyen las variables independientes y las características lingüísticas estudiadas las dependientes, de manera que el objetivo es comprobar cómo los rasgos del lenguaje varían en función de las constantes sociales. Esta relación tiene sentido dado que, como expone Labov (1983: 155), la variación lingüística por sí misma no ejerce ninguna influencia en el desarrollo social, pero, por el contrario, cuando cambia la posición social del hablante sí que lo hace rápidamente su comportamiento lingüístico.

La descripción estadística a partir de los cuatro conceptos básicos (población, características —dependientes e independientes—, cuantificación —cuantitativa y cuantitativa— y distribución) va a tener como función principal comprobar las hipótesis de la investigación con un grado mayor o menor de confianza (Fassold, 1984: 109). Además, la descripción de los procesos empleados para obtener los resultados será imprescindible para que los futuros investigadores en el tema puedan comprobar fehacientemente la validez y el alcance de dicha investigación.

3.5. Conclusiones

La ausencia de un método único para estudiar las CAL hacia las variedades de la lengua da buena cuenta de la complejidad que entraña este objeto de estudio y lo difícil que es acercarse a él. A pesar de ello, hay un consenso en cuanto a la utilización de cuestionarios, que mezclan las preguntas directas, la técnica de los “pares falsos” y las preguntas indirectas con diferencial semántico, como el método más efectivo para obtener unos resultados a la par representativos de la población de estudio y susceptibles de ofrecer datos cuantitativos y cualitativos. Otros métodos alternativos, como los foros de debate o las entrevistas, pueden servir como complemento para dar más margen de expresión a los informantes y captar matices que quedan ignorados por las otras técnicas. La confección de la muestra es también un paso crucial para garantizar el éxito del estudio y se debe hacer teniendo en cuenta las variables que se quieren estudiar en la preestratificación, como puede ser estudiantes polacos de español para extranjeros de un nivel B2-C1, y en la postestratificación, donde se encuentran las variables sociales independientes, como el sexo, la edad o el nivel sociocultural. En la fase

de análisis, conviene emplear las variables estadísticas necesarias para describir los datos de manera cuantitativa, presentarlos mediante gráficas y tablas que puedan ofrecer una imagen clara de los resultados y realizar la correspondiente valoración cualitativa para entender los datos dentro del relato general.

4. Las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera hacia las variedades dialectales del español

Un paso intermedio necesario en este trabajo debe ser analizar brevemente cómo es el tratamiento de la diversidad geolocal dentro de la didáctica del español lengua extranjera (ELE) y del español lengua segunda (EL2). Por lo tanto, se presentará de manera sucinta la postura oficial de las principales instituciones dedicadas a la promoción de la lengua española, así como la de los textos de referencia para la didáctica de lenguas extranjeras, hacia la inclusión de las diversas variedades geolocales en el aula.

Posteriormente, se expondrán por orden de áreas geográficas los trabajos que se han realizado hasta el momento en el marco de los estudios de CAL hacia las variedades dialectales en estudiantes de ELE. Para ello, se agruparán los países en tres grandes áreas geográficas (Asia, Brasil y Europa) y se seguirá el siguiente orden en cada uno de ellos: se presentará brevemente cómo es el estado de la enseñanza del español en ese país y se irán desarrollando por orden cronológico los trabajos de CAL realizados en él. Para la presentación de los países, se harán repetidas referencias a los resultados del proyecto *Atlas ELE: geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*, coordinado por las investigadoras Méndez Santos y Galindo Merino (2017), que por el momento han publicado dos volúmenes cubriendo Europa Oriental y Asia Oriental. Además, se contará con los datos de algunos informes oficiales actuales (Fernández Vítores, 2024; Moreno Fernández y Álvarez Mella, 2024; Unidad de Acción Educativa Exterior, 2024).

4.1. La política panhispánica en el marco del español como lengua extranjera

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001, 2018), dentro de la *competencia sociolingüística*, reserva todo un apartado, el 5.2.2.5., para la cuestión de los dialectos y el acento, algo que da buena cuenta de la importancia que este aspecto tiene en el aprendizaje de cualquier lengua. El nivel B2 sería el punto de referencia a partir del cual se espera que los estudiantes sean sociolingüísticamente competentes y, por lo tanto, tengan suficiente conocimiento de la diversidad de variedades y registros como para poder desenvolverse de forma efectiva en cualquier contexto comunicativo y con cualquier hablante nativo independientemente de su origen (Consejo de Europa, 2001: 118). En el ámbito hispánico, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) se hace eco tanto del MCER como de las ideas panhispanistas defendidas por la Real Academia Española y por la Asociación de Academias de la Lengua Española (2005, 2010b, 2010a, 2011, 2014, 2017) en sus diferentes obras y, aunque toma la variedad del centro-norte peninsular como la norma central a la hora de estructurar los contenidos, va incluyendo referencias, cada vez más frecuentes conforme aumentan los niveles de A1 a C2, a la diversidad geoelectal de la lengua española. Puede servir de ejemplo y resumen de esta política lingüística la siguiente explicación ofrecida en el prólogo de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2011):

La muy notable cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes. No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua. Tiene, por el contrario, más sentido describir pormenorizadamente las numerosas estructuras que son compartidas por la mayor parte de los hispanohablantes, precisando su forma, su significado y su estimación social, y mostrar separadas las opciones particulares que pueden proceder de alguna variante, sea del español americano o del europeo. Cuando estas opciones resultan comunes, y hasta ejemplares, en áreas lingüísticas específicas, deben ser descritas como tales. Obrar de este modo no solo no pone en peligro la unidad del español, sino que contribuye más bien a fortalecerla, y ayuda a comprender su distribución geográfica de forma más cabal (RAE y ASALE, 2011: XLII).

De esta manera, la *Nueva gramática de la lengua española* tiene por objetivo ofrecer una visión descriptiva de la lengua y de sus particularidades, mientras que los diccionarios o la *Ortografía* tienen encomendada la función normativa

y prescriptiva. En el ámbito de la lexicografía, da muy buena cuenta de la vocación por la unidad del idioma en la diversidad el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE y ASALE, 2005), que tiene por objetivo resolver las infinitas cuestiones de carácter normativo y geolocal que preocupan a los hablantes en su manejo cotidiano de la lengua española.

Con todo, la inclusión de la diversidad geolocal del español en el sistema educativo y, más concretamente, en el ámbito de la didáctica de ELE/EL2 ha despertado enormes problemas metodológicos, que pueden verse de manera más pormenorizada en la obra de Moreno Fernández (2000) y en los trabajos de Andión Herrero (2007, 2008, 2019a, 2019b). La investigadora señala la importancia de considerar un modelo del español en el aula que no solo tenga en consideración el estándar común y neutro, sino que añada también una variedad preferente que responda a la situación de aprendizaje concreta y a las expectativas de los aprendices, junto con la inserción gradual de rasgos de las restantes variedades periféricas secuenciados dentro del *syllabus* del curso (Andión Herrero, 2007: 12). Esta atención al panhispanismo y al plurinormativismo es vista como algo importante por las instituciones de cara al valor económico del español que se publicita, pero todavía se encuentran algunas resistencias (Andión Herrero, 2019b). Sirva de ejemplo la velada mención que el documento sobre competencias clave del profesorado, publicado por el Instituto Cervantes (2018: 13), hace a la reflexión y el uso de las diversas variedades de la lengua, incluido dentro de "Organizar situaciones de aprendizaje". En esta mención, únicamente se expone que el docente tiene que proporcionar ejemplos de lengua variados al alumno para que este reflexione sobre la diversidad lingüística, por lo que se incluyen en tal anotación tanto la variedad diatópica como la diastrática y la diafásica sin mayor precisión.

La aspiración a aprender y promocionar un español estándar o modelo que pueda ser empleado en todos los contextos es una derivación en parte natural de las corrientes panhispanistas fomentadas desde ciertas instituciones y, ante esto, Moreno Fernández (2006: 91) apela a la prudencia y a los peligros que esta visión de la lengua puede traer consigo, tales como el empobrecimiento paulatino del idioma mediante la desaparición de su riqueza geolocal o la despersonalización y pérdida de las identidades locales tan características del hecho lingüístico. Si bien la lengua española tiende hacia una gran unidad a medida que se asciende hacia los registros más elevados, los estudiantes de ELE/EL2 suelen sentirse más atraídos por la idea de hablar una lengua "normal" que puedan usar en conversaciones cotidianas (Moreno Fernández, 2006: 79). En el caso

de ponerse en práctica, este español internacional se caracterizaría por tener 5 vocales y 17 consonantes (con seseo y yeísmo), un léxico que tendería a la homogeneización y a la incorporación de neologismos y de préstamos de otras lenguas como el inglés o la extensión de ciertas unidades marcadas dialectalmente que se han vuelto muy comunes (*pibe, chamarra, lindo* o *ligar*) (Moreno Fernández, 2006: 90).

En este sentido, los docentes juegan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, así como de la competencia sociolingüística en ella, por lo que su propia formación en el campo de la dialectología y la sociolingüística va a jugar un papel crucial y va a condicionar la conciencia de los estudiantes cuando se acerquen a una nueva realidad lingüística que les es ajena (Costa Venâncio da Silva y Andión Herrero, 2019; Ferreira Martins, 2019a, 2019b; Martínez Pérsico, 2013). Estos trabajos, entre otros, inciden en la necesidad de una formación lingüística que tenga en el centro la tolerancia hacia la diversidad, tanto entre variedades geolocales como hacia otras lenguas, teniendo en mente que la enseñanza de lenguas es también un factor de inclusión social, en algunos casos de manera especialmente importante, como remarca el trabajo realizado en la frontera entre Brasil y Bolivia por Ferreira Martins (2019a: 206). Esta formación en variedades del español ocupa con frecuencia una posición secundaria dentro de los planes de estudio y muchos docentes suelen sentirse perdidos a la hora de incluir la diversidad geolocal en el aula, como evidencia el trabajo realizado por Costa Venâncio da Silva y Andión Herrero (2019: 42) entre los docentes de los Institutos Federais de Brasil, donde hasta un 72 % de los profesores reconocía no haber recibido ningún tipo de formación en este sentido en ninguno de los niveles (grado, máster o doctorado).

Andión Herrero y Gil Burmann (2013: 57) recomiendan que la selección de los rasgos de variedades periféricas debe ser estructurada desde el primer momento en el *syllabus* y debe tratarse de que su inclusión sea clara para el alumno, que sea rentable y merezca la pena el esfuerzo para conseguir una adquisición pasiva o activa (en función del caso) y que tenga una validez y vigencia lo suficientemente amplia como para que su presencia esté justificada. Las investigadoras abogan por que los profesores tengan siempre en mente tres componentes lingüísticos: el estándar, la variedad preferente que va a constituir el dominio activo de los estudiantes y las variedades periféricas que van a enriquecer su dominio pasivo de cara a convertirlos en usuarios efectivos sociolingüísticamente del idioma.

En el imaginario de algunos docentes de ELE, todavía parecen persistir ciertas ideas antiguas dentro del ámbito académico. Así constata Martínez Pérsico (2013: 118) en el ámbito italiano cinco falacias: el origen histórico es el único criterio de legitimidad de una variedad, se presupone una homogeneidad lingüística total dentro de los países hispanohablantes (ignorando la coexistencia con otras lenguas), se piensa que los discentes siempre calcan totalmente la lengua de su profesor, un “buen docente” debe tener una variedad considerada prestigiosa y el español de América no es prestigioso o incluso no pertenece al español. Estas ideas están ampliamente desmentidas y no están en consonancia con la postura de instituciones como la RAE y la ASALE (2005, 2011) o el Instituto Cervantes (2006), pero conviene tener en cuenta que en cada país pueden existir prejuicios e ideas lingüísticas anticuadas, motivadas en parte por la propia política lingüística del país, que se plasma en la enseñanza de lenguas extranjeras y que, por ende, puede tener una influencia en las CAL de los estudiantes de ELE.

4.2. Las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera en Asia oriental

4.2.1. China

La República Popular China y la República de China han tenido una tradición en el estudio del español como lengua extranjera bastante diferente en los últimos años. Mientras que la China continental ha optado por una relación muy estrecha de cooperación en materia educativa con el Gobierno de España, algo que ha potenciado poderosamente la implantación del estudio de la lengua española en todos los niveles desde primaria hasta la universidad (UAEE, 2024: 143), la contribución de los países hispanohablantes para la promoción de su lengua en el archipiélago de Taiwán ha sido prácticamente nula, por lo que la mayor parte de su desarrollo está motivado de manera casi exclusiva por iniciativas de las administraciones locales (Priego Casanova *et al.*, 2022: 394). A pesar de esta circunstancia histórica, el ELE llegó a las universidades de ambos territorios en la década de los 50, cuando la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín y la Universidad Nacional de Taiwán comenzaron sendos cursos de español con una motivación política y económica clara: estrechar los lazos diplomáticos con los países de Hispanoamérica (Hidalgo Gallardo y Xiaochang, 2022: 111; Priego Casanova *et al.*, 2022: 400).

Dentro de la China continental, existe una rica diversidad lingüística con una intensa controversia a la hora de diferenciar *lengua* y *dialecto* y donde solo tiene el reconocimiento oficial la denominada “lengua común”, o *putonghua* (普通话), que es hablada como lengua materna por más del 70 % de la población china y, sobre todo, por los miembros de la etnia Han (Hidalgo Gallardo y Xiaochang, 2022: 92). Esta visión fuertemente utilitarista de lo lingüístico se une a un sistema educativo que no sigue las directrices del *MCER* (Consejo de Europa, 2001, 2018) ni del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) para estructurar los contenidos, sino que sigue los planes curriculares aprobados por el Gobierno chino que, aunque no privilegian en lo legal ninguna de las variedades del español, por motivos históricos se ha terminado imponiendo en la práctica la variedad centro-norte peninsular española, como expone Chen (2017). Además, la investigadora señala dos factores: la falta de profesorado cualificado que se haya formado en países latinoamericanos, dado que una inmensa mayoría de los docentes universitarios chinos ha realizado estancias en Europa, y una visión del idioma influida por las teorías estructuralistas, con una gran presencia del método gramática-traducción y audiolingual, en las que la corrección del error es central y se trabaja con una idea de lengua en la que la diversidad dialectal no se tiene realmente en cuenta (Chen, 2017: 238; Hidalgo Gallardo y Xiaochang, 2022: 102). El manual empleado para este propósito son los diversos volúmenes del *Español Moderno* editados en China.

La intensa diplomacia cultural realizada por la Consejería de Educación española en China ha tenido como resultado la implantación de toda una serie de programas educativos (asesorías técnicas, secciones bilingües, auxiliares de conversación, profesorado visitante, formación de profesores, etc.) que han facilitado una mayor colaboración entre ambos países y, eventualmente, una mejor valoración de la variedad septentrional europea (UAEE, 2024: 145). Con todo, el progresivo incremento de las relaciones comerciales entre China y los países hispanoamericanos ha provocado que paulatinamente vaya habiendo una mayor conciencia panhispánica y un mayor interés por aprender otras variedades geolocales (Chen, 2017: 238).

Por su parte, Taiwán tiene un tratamiento de la diversidad lingüística diferente al de la China continental, con un reconocimiento de otras lenguas como nacionales, el hoklo o taiwanés, el hakka y los distintos idiomas aborígenes (Priego Casanova *et al.*, 2022: 396). Aunque la presencia de instituciones internacionales es inexistente, el Ministerio de Educación del país ha promocionado la presencia del español desde secundaria hasta la universidad y el número de estudiantes de ELE constituye un grupo más o menos grande y estable, superior a otras

lenguas en una situación similar como el francés o el alemán, a los que superó en 2021 (Priego Casanova *et al.*, 2022: 403).

Entre 2011 y 2013, Blanco Pena (2014, 2015, 2018) condujo los primeros cuestionarios de CAL en estudiantes chinos de ELE hacia las variedades geolectales del español en varias universidades de la China continental y del archipiélago de Formosa. En total, la muestra ascendió hasta los 504 sinohablantes: de los cuales el 77 % eran taiwaneses y el 22 % chinos; el 80 % eran mujeres, algo comprensible ya que son amplia mayoría dentro de los estudios de letras; y todos eran jóvenes de entre 20 y 35 años. Los informantes escuchaban cuatro grabaciones de textos orales (un hombre y una mujer castellanos, un hombre colombiano y una mujer mexicana) y debían responder a una serie de preguntas directas en las que debían describir con una serie de adjetivos las voces que habían oído, por lo que la variable de sexo se tiene muy en cuenta en los análisis (Blanco Pena, 2014: 128). El investigador contrapone las variedades de "español de España (castellano)" frente a "español de Hispanoamérica" (Blanco Pena, 2015: 20). Los resultados aportan las siguientes conclusiones: los estudiantes de ELE chinos no tienen problemas discriminando el par /s/-/θ/ y, consecuentemente, distinguiendo las variedades castellana e hispanoamericana; el castellano es preferido por los informantes (77 %) por sentirse más familiar y cercano al tener más trato con profesores, libros y materiales procedentes de Europa; la corrección en la pronunciación tiene una gran importancia para alrededor del 60 % de la muestra y su correcto aprendizaje representa una gran preocupación; mientras que los castellanos reciben una valoración similar con un carácter *melódico, suave, energético y agresivo*, la mujer mexicana obtiene una puntuación mucho mejor en *dulce* que el colombiano, que es calificado como *frío*, lo que apunta a una diferencia de sexo dentro de las variedades hispanoamericanas (Blanco Pena, 2014: 137; 2015: 10; 2018: 186).

Unos años después, Song (宋扬) y Wang (王晋炜) (2017) administraron un cuestionario, que incluye la técnica de "pares falsos" y la escala de diferenciales semánticos, a un grupo de noventa y seis estudiantes (83 % de mujeres) del segundo semestre del segundo año del grado en Filología Hispánica (GFH), con un nivel B2 de español, provenientes de seis universidades de la ciudad de Pekín. Las cuatro grabaciones fueron realizadas por hombres, de entre 30 y 40 años, oriundos de Madrid, Ciudad de México, Bogotá y Buenos Aires, respectivamente. El principal resultado sería que los informantes solo fueron capaces de identificar correctamente al hablante de España (69/96), con las demás nacionalidades el porcentaje de acierto es tan anecdótico que no podrían

considerarse representativas las valoraciones aportadas: México (5/96), Colombia (2/96) y Argentina (17/96) (Song y Wang, 2017: 209). En línea con este resultado, las puntuaciones medias del español castellano en todos los adjetivos positivos propuestos (*fiel, decisivo, amigable*, etc.) son superiores a las del resto de variedades, algo que los investigadores vinculan a las relaciones institucionales más próximas entre España y la República Popular China (Song y Wang, 2017: 210).

Las CAL que los estudiantes de ELE tienen en sus niveles iniciales son también relevantes, porque son el resultado de una mezcla entre los prejuicios externos hacia los hablantes de esa lengua y lo aprendido durante ese primer acercamiento y, en esta línea, se mueven las investigaciones de Algué Sala (2019: 206; 2020) con una muestra de noventa y cinco estudiantes de cuatro universidades de la China continental del primer año del GFH , con unos niveles autopercebidos que van desde principiante hasta intermedio bajo. En un primer trabajo, el investigador recurrió a un cuestionario con preguntas directas, dado que en los primeros estadios del aprendizaje el limitado bagaje geolocal y perceptual hace muy difícil aplicar técnicas de exposición directa a las variedades (Algué Sala, 2019: 115), y, en su segunda investigación, recurrió a la técnica de la elicitation de palabras clave presentada anteriormente (Algué Sala, 2020: 33). Entre las principales conclusiones obtenidas pueden destacarse, de nuevo, un gran desconocimiento de las variedades hispanoamericanas que tienden a unirse todas bajo un mismo paraguas de conceptos inespecíficos (como *tío, móvil*), pero con valoraciones positivas en líneas generales, lo que da cuenta de un interés por conocer otros geolectos del español y porque estos se incluyan de manera progresiva en el sistema educativo (Algué Sala, 2019: 239; 2020: 37). La variedad española es la que ocupa la posición hegemónica, central y con estatus dentro del sistema educativo chino, mientras que las demás ocupan una posición marginal y tienen unas CAL ambivalentes e inespecíficas (Algué Sala, 2020: 36).

Como se ha comentado en el capítulo 3, las técnicas de la entrevista y los grupos de discusión permiten profundizar de una manera más libre en las CAL, método que fue empleado por Mendoza Puertas (2021: 7) con un grupo de sesenta estudiantes de la Universidad de Province (Taichung, República de China), con unos niveles que oscilaban entre el B1 y el B2 de español, estudiantes de entre segundo y cuarto del GFH, de los cuales dieciséis habían realizado estancias en países hispanohablantes. Los informantes parecen tener una conciencia sociolingüística y dialectal suficiente como para juzgar que ninguna variedad es mejor que las demás, pero la mayoría vuelve a considerar España como el lugar

más prestigioso por motivos históricos, aunque, cuando se les pide mayor precisión, no tienen un conocimiento muy profundo de la geografía española ni de su diversidad lingüística interna (Mendoza Puertas, 2021: 11), en línea con las tesis sostenidas por Martínez Pérsico (2013) entre los docentes. Un dato relevante de este estudio es que, preguntados por el lugar donde peor se habla la lengua española, los lugares más señalados fueron Hispanoamérica y, dentro de España, Cataluña y el País Vasco, por la influencia que sus lenguas tendrían alterando el español que se habla en estas regiones (Mendoza Puertas, 2021: 23). Con respecto al español que desean aprender, las mejor valoradas son la variedad castellana, por el prestigio inherente mencionado, y la mexicana, por motivos laborales y prácticos (Mendoza Puertas, 2021: 25).

El primer estudio con alumnos de ELE sinohablantes siguiendo la metodología de PRECAVES XXI fue el realizado por Yan (2021) con cincuenta y tres informantes con un nivel C1-C2 de lengua española, una proporción del 77 % de mujeres y un nivel universitario principalmente de postgrado. La prueba se centró en tres variedades: la castellana, la andaluza y la rioplatense. A diferencia del estudio de Song y Wang (2017), en esta ocasión los informantes fueron capaces de identificar con mayor o menor precisión las tres variedades y, de hecho, la americana fue la que encontraron más sencilla, algo motivado sin duda por sus particularidades fonéticas (Yan, 2021: 36). En línea con el resto de trabajos previos, los universitarios chinos conceden a la variedad castellana las mejores puntuaciones medias y la valoran como la herramienta más seria, eficaz, fluida y clara para la comunicación (Yan, 2021: 47).

4.2.2. República de Corea (Corea del Sur)

La evolución de la enseñanza del español en la República de Corea comienza a mediados del siglo XX y se ha ido desarrollando, sobre todo en las últimas décadas a partir de ciertas fechas especialmente simbólicas: la apertura del Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras en Seúl en 1948; el establecimiento de las relaciones diplomáticas con España en 1950 y la inauguración de la embajada en Seúl en 1974; y el nacimiento de la Asociación Coreana de Hispanistas en 1981 (Lumbreras Cobo y Rodríguez García, 2022: 28). Este país también ha contado en los últimos veinte años con varios programas educativos impulsados por el Ministerio de Asuntos Exteriores de España, como lectorados en universidades o la inauguración del Instituto Cervantes en Seúl en 2023 (Instituto Cervantes, 2022). Al igual que en otros países asiáticos, no se siguen curricularmente las

directrices del *MCER* (Consejo de Europa, 2001, 2018) ni del *PC/C* (Instituto Cervantes, 2006) y cabe mencionar que, aunque históricamente la variedad estudiada ha sido la castellana, recientemente, debido a un aumento de las relaciones comerciales con los países hispanoamericanos, hay un creciente interés por otras variedades, como las de México, Chile o Ecuador, y los estudiantes preguntan en los centros de estudios el origen de los profesores para valorar dónde inscribirse (Lumbreras Cobo y Rodríguez García, 2022: 132).

El único trabajo en el ámbito de las CAL llevado a cabo en Corea del Sur fue el realizado por López Mata (2024) con estudiantes del departamento de español de la Universidad Nacional de Chonbuk (Ciudad de Jeonju), en el que aplicó la metodología del proyecto PRECAVES XXI (Cestero Mancera y Paredes García, 2013a). Su investigación, llevada a cabo de manera digital en el marco de una tesis doctoral durante la pandemia de la COVID-19, contó con una prueba piloto para medir la dificultad percibida por los estudiantes de ELE a la hora de entender las grabaciones, con una muestra de diez informantes de niveles entre B1 y C1 que constató que, de cara a la correcta realización de la encuesta, los surcoreanos deben tener como mínimo un nivel B1 o superior (López Mata, 2024: 186). Por lo tanto, en la prueba definitiva, en la que se completaron satisfactoriamente ciento sesenta y nueve encuestas, solo participaron informantes que estaban preparando el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) B2 o C1, aunque procedentes de estudios universitarios muy diversos, desde el GFH hasta comercio, relaciones internacionales o educación, entre otros (López Mata, 2024: 196). En cuanto a las variables sociales, además de las tomadas del proyecto PRECAVES XXI, la investigadora añadió otras específicas para el contexto de ELE como la procedencia de los amigos hispanohablantes, si se tiene alguno, el número de años que se ha estudiado español y el país de origen del profesorado hispanohablante que hayan tenido, si han tenido alguno (López Mata, 2024: 203).

Entre las principales conclusiones, de la misma forma que ocurre en el caso de China, la variedad centro-norte peninsular ocupa el centro de la enseñanza en Corea del Sur. El hecho de que los materiales y planes curriculares sigan esta variedad, de que los docentes surcoreanos se hayan formado a nivel de postgrado con estancias en España y de que gran parte del profesorado universitario hispanohablante sea de origen español hace que esta variedad tenga una posición altamente privilegiada en el sistema educativo coreano que se plasma en las CAL de los alumnos de ELE (López Mata, 2024: 334). En este sentido, el 66,9 % de la muestra afirma que sí existe un mejor español que se ubica mayoritariamente

en Castilla; algo que contrasta fuertemente con el hecho de que la variedad mejor identificada por los informantes sea la rioplatense, seguida de la mexicana y la andina (López Mata, 2024: 336). Esto lleva a la investigadora a concluir que los nativos y los discentes de ELE siguen unos patrones muy similares en cuanto a sus CAL hacia la diversidad geolocal, ancladas en prejuicios y visiones estereotipadas de la lengua que se oponen en muchas ocasiones a los hechos lingüísticos en sí, y, además, ambos colectivos tienen dificultades para identificar correctamente las variedades cultas del español (López Mata, 2024: 337). Este hecho se relaciona a su vez con la escasa presencia que la diversidad dialectal tiene en las clases de ELE, pues también corrobora el estudio que los estudiantes que han visitado España son más capaces de identificar las variedades peninsulares y las hispanoamericanas (López Mata, 2024: 339).

4.2.3. Japón

La enseñanza de lenguas adicionales, aparte del inglés, ocupa una posición prácticamente residual en el sistema educativo japonés, en el que el francés tiene todavía una posición muy fuerte y consolidada como la segunda lengua extranjera más estudiada, algo que relega al español a una quinta posición anecdótica por detrás del chino y del coreano (Badillo Matos y Ugarte Farrerons, 2021; UAEE, 2024: 320). En el mundo universitario es donde existe una mayor presencia de la lengua de Cervantes y entre los principales motivos que hacen que los estudiantes japoneses se decanten por estudiarla está su interés por la cultura: el fútbol, el flamenco y la comida, además del hecho de que la población nativa es muy numerosa, son la principal atracción de jóvenes al estudio de ELE (Moreno García, 2022: 254).

Japón es un país cultural y lingüísticamente muy homogéneo, en el que la mayoría de la población habla únicamente japonés, pues las demás lenguas japónicas locales se encuentran en peligro de desaparición después del proceso de normalización y estandarización lingüística que se llevó a cabo a principios del siglo XX, que instituyó una visión centrípeta hacia el estándar nacional y otra indiferente o negativa hacia la variedad local (Masuda, 2019: 90; Moreno García, 2022: 251). En la enseñanza de ELE, en la que tratan de seguirse los niveles del MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018), es habitual la presencia de profesorado nativo y no nativo, de manera que el docente japonés es el que ofrece las explicaciones gramaticales en su lengua primera (L1) y los nativos, que históricamente han sido españoles, aunque recientemente la situación va cambiando, se

encargan del uso del idioma (Moreno García, 2022: 260). Esta metodología de corte estructuralista suele tener como contrapartida que los estudiantes están muy poco tiempo expuestos a la lengua meta (Moreno García, 2022: 270) y, por lo tanto, esto laстра mucho su capacidad para identificar variedades geolocales o, simplemente, para poner en práctica el uso de la lengua.

El primer estudio de las CAL en este contexto fue el realizado por Masuda (2014) con una muestra de ciento cuarenta y dos estudiantes jóvenes del GFH de la Universidad de Kansai Gaidai (Hirakata, Osaka, Japón), de diversos cursos con niveles desde el A2 hasta el B2 de español, con japonés como lengua materna (LM) y con una mayoría de ochenta y ocho mujeres frente a cincuenta y tres hombres. Una primera parte del estudio analiza las CAL de los estudiantes hacia la lengua koinética que es el japonés, como “lengua estándar” del país, denominación aceptada por la mayoría de los informantes, una variedad que no pertenece a ninguna región concreta por razones históricas, pero que un 65,5 % de la muestra ubica en Tokio y un 11,3 % en la región de Kanto (donde se encuentra la capital). Aunque esta lengua común es la preferida por los japoneses para las situaciones formales, los geolocos locales de su LM son motivo de una cierta autoestima y no siempre sienten la necesidad de sustituirlos para acercarse al estándar; a pesar de ello, Masuda (2014: 81) afirma que este no es un fenómeno extrapolable a sus CAL hacia las variedades del español. Además, ante la pregunta del origen de sus profesores nativos, la proporción de españoles (100), venezolanos (75) y mexicanos (69) son relativamente cercanas, seguidos a más distancia por los chilenos (41); sin embargo, el destino preferido para viajar, estudiar o trabajar es España en casi la mitad de los encuestados (Masuda, 2014: 79).

Las CAL hacia los geolocos del español se asientan en un profundo desconocimiento de ellos, algo que se traduce en hechos como el siguiente: el 46,5 % de los informantes considera que la variedad centro-norte peninsular es la más hablada en el mundo hispánico (Masuda, 2014: 87), aunque España es el tercer país hispanohablante por población y, descartando los territorios meridionales, la variedad descendería a una cuarta o quinta posición (Fernández Vítores, 2024: 8). Una mayoría de los aprendices, el 84,5 %, otorga al dialecto castellano la etiqueta de “estándar”, algo que se correlaciona con una mayor preferencia por tener profesores de España (Masuda, 2014: 88). Una idea que el propio investigador sintetiza de la siguiente manera:

La pregunta era abierta y como respuestas minoritarias y curiosas, algunos contestaron que no quieren tener profesores “que provengan de los países donde su variedad tiene pocos hablantes”, “de pueblos”, “que tenga acento” o “que provengan de países donde haya léxicos muy diferentes”. Aunque estos no digan expresamente que no quieran tener profesores no españoles, entendemos con estas declaraciones sinceras y “centrípetas” que prefieren tener profesores de origen español (para algunos solo de Castilla o de Madrid), puesto que, como veremos más adelante, la modalidad vehicular de la enseñanza en Japón suele ser la norma castellana, que se convierte en “estándar” para ellos (Masuda, 2014: 89).

La principal conclusión del estudio apunta a que el origen de los prejuicios lingüísticos y del privilegio total de la variedad castellana sobre las demás, incluso entre aquellos alumnos que tuvieron profesores hispanoamericanos, se debe a las actitudes de los propios docentes y, en menor medida, a los manuales empleados, que tienen totalmente abandonado el tema de la diversidad geolocal, algo que se debe más a un desconocimiento de la polinormatividad del español que a una intención explícita por estigmatizar las demás variedades, según Masuda (2014: 114). El investigador también relaciona esto con la desmotivación en los aprendices, que llegan al aula de E/LE con unas expectativas sobre la diversidad que no terminan de satisfacerse, pero no parece que haya una influencia directa de su realidad lingüística.

En un contexto similar, Barrera Rodríguez (2018: 9) distribuyó un nuevo cuestionario a dieciocho estudiantes japoneses de tercero y cuarto curso del GFH, diez mujeres y ocho hombres, la mayoría procedentes de la prefectura de Aichi y doce de los cuales habían realizado una estancia de estudios en Sevilla (España). La investigación siguió parcialmente la metodología PRECAVES XXI, pero únicamente empleó grabaciones con voz de hombre para las ocho variedades del español. Entre los principales resultados, se puede destacar que el 100 % de la muestra consideró que el mejor español es el de España y, concretamente, lo ubicaron el 50 % en Madrid y el otro 50 % en Sevilla; solo los geolocales castellano, andaluz y rioplatense fueron identificados de manera correcta por un 22 % de la muestra, en las demás variedades nadie acertó; y el andaluz recibió las puntuaciones más altas en “nivel de estudios”, “valoración del país” y “valoración de la cultura” y la segunda media general más alta en “nivel socioeconómico” (puesto de trabajo, nivel de ingresos y nivel de estudios), solo superada por la centroamericana, ante lo que conviene apuntar que esta variedad fue identificada como andaluza por el 22 % de los informantes (Barrera Rodríguez, 2018: 13). En este sentido, el investigador concluye que, por un lado, en contra de

lo esperado en estudiantes con una competencia sociolingüística de nivel B1-B2 del *MCER* (Consejo de Europa, 2001), los alumnos japoneses no son capaces de identificar satisfactoriamente las diversas variedades del español y, por otro lado, el profesorado nativo y sus experiencias personales en un país hispanohablante son decisivas condicionando sus CAL, como prueban las altas puntuaciones de la variedad andaluza (Barrera Rodríguez, 2018: 18).

4.2.4. República Socialista de Vietnam

La tradición del hispanismo en Vietnam, que tuvo su origen en 1961 con el establecimiento de relaciones diplomáticas con Cuba y el envío de estudiantes a cursar carreras al país insular al amparo de convenios de colaboración entre los dos gobiernos socialistas, es relativamente corta y dibuja un escenario poco halagüeño en el país, en el que la enseñanza de ELE está reservada de manera casi exclusiva a la universidad y a algunos centros de secundaria privados e internacionales (Iborra Jiménez, 2022; Thi Kim Dung, 2021). Entre los principales espacios de aprendizaje y enseñanza de ELE en Vietnam, cabe mencionar la labor del Aula Cervantes de Hanói y de los lectorados MAEC-AECID⁴, así como las licenciaturas de español presentes únicamente en la Universidad de Hanói y en la Universidad Nacional de Ho Chi Minh, lo que en conjunto da cuenta de la baja implantación que el estudio de esta lengua tiene a nivel profesional y académico en el país (Thi Kim Dung, 2021). Las clases en el GFH, que se organizan según las directrices del *MCER* (Consejo de Europa, 2001), comienzan en el nivel A y, en los mejores casos, completan el B2 al término de los cuatro años, muy pocos estudiantes logran superar el DELE y alcanzar el nivel C es prácticamente anecdótico (Iborra Jiménez, 2022: 449).

Las precarias condiciones laborales en el país, con muy pocos incentivos, repercuten en una gran escasez de profesorado formado, tanto local como hispanohablante, en el sistema educativo nacional, por lo que solo es posible encontrar entornos con un buen nivel en los colegios privados internacionales (Iborra Jiménez, 2022: 444). Afortunadamente, en la última década, cada vez son más los docentes vietnamitas que han realizado estancias en países hispanohablantes y que cuentan con formación académica de máster o doctorado en España (Thi

⁴ Desde el curso 2025-2026, Vietnam cuenta con un nuevo lectorado en la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades (Ho Chi Minh), que viene a sumarse a los dos ya existentes en la Academia Diplomática de Vietnam (Hanoi) y la Universidad de Comercio Exterior (Hanói), lo que resulta en un total de tres plazas, cofinanciadas por el Gobierno de España (MAEC-AECID, 2024).

Kim Dung, 2021). Con todo, el nivel de desconocimiento general del mundo hispanohablante hace que no exista una predilección real por ninguna variedad geolocal determinada, son muy raros los productos culturales hispanos que llegan al país y, cuando ocurre, suele ser a través de traducciones o doblajes (Iborra Jiménez, 2022: 443).

La principal investigación en este ámbito es la realizada por Võ (2024a, 2024b). El trabajo, que sigue la metodología PRECAVES XXI, se aplicó a una muestra de estudiantes vietnamitas de tercer y cuarto año del GFH de la Universidad de Ho Chi Minh, antes y después de recibir una formación específica en variedades del español, con una mayoría de mujeres y en la franja etaria de 20-22 años (Võ, 2024a: 60). De los ochenta y dos estudiantes que completaron la primera encuesta, únicamente sesenta y cuatro participaron en la segunda después de haber recibido el curso sobre dialectología. La actuación didáctica, que finalizó el grupo de informantes, estaba específicamente enfocada a distinguir las ocho variedades del español, trabajando con grabaciones del corpus PRESEEA y contando con una parte teórica, en la que se expusieron los rasgos generales de la variedad, y otra práctica, muy enfocada a la imitación y asimilación de los rasgos (Võ, 2024a: 73). A pesar de llevar a cabo este seminario, los resultados de la prueba de identificación de variedades no mejoraron de manera significativa, tanto antes como después los porcentajes de acierto fueron muy bajos y, aunque algunas variedades como la castellana, la andaluza o la caribeña mejoraron ligeramente, otras como la andina se redujeron (Võ, 2024a: 107). Estos datos muestran que una asignatura de cuarenta horas sobre dialectología es, a todas luces, insuficiente para lograr que los alumnos puedan percibir las diferencias entre las principales normas del español (Võ, 2024a: 203; 2024b: 275).

Para organizar las conclusiones más relevantes de su trabajo, el investigador divide las variedades del español en dos grupos principales —conservadoras e innovadoras—, de manera que ofrece algunos resultados más significativos: las variedades innovadoras son percibidas como más atractivas con una voz femenina y un discurso leído en contextos formales, mientras que las conservadoras —castellana, mexicana y andina— son preferidas con una voz masculina y obtienen mejores valoraciones en el plano socioeconómico (Võ, 2024a: 206). Esta segunda división es necesaria de cara a poder generalizar algo más los resultados del estudio y muestra que la formación en variedades en Vietnam es muy necesaria y requiere de mucho más tiempo debido a la distancia entre la L1 y la L2 (Võ, 2024a: 207). Las CAL hacia cada variedad son más positivas cuanto mejor logran comprender el contenido del discurso los informantes y tienden a

considerar las diferencias entre la voz masculina y la femenina guiándose por su mentalidad tradicional (Võ, 2024a: 180).

4.3. Las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera en la República Federativa de Brasil

Brasil tiene un panorama único en cuanto a la enseñanza de ELE, tanto por su singular posición geográfica en el continente americano, rodeado principalmente por países hispanohablantes, como por el gran tamaño de su sistema educativo con casi cincuenta millones de alumnos, que contaba en 2021 con más de cuatro millones de estudiantes de español, con una situación cómoda como la segunda lengua extranjera más estudiada en el país después del inglés y a bastante distancia de sus competidoras directas, el francés y el alemán (Fernández Vítores, 2024: 32; UAEE, 2024: 96). En este marco, conviene decir que la presencia del español en Brasil ha sufrido altibajos a lo largo del siglo XX y XXI, desde que se implantó por primera vez en 1919 en el Colegio Pedro II de Río de Janeiro, y tocó su punto más álgido entre 2005 y 2016 con la aprobación de la *Lei do espaghol* bajo la presidencia de Lula da Silva, que permitía la implementación de la oferta obligatoria del español en los currículos de la enseñanza media (Sánchez-Cascado Nogales y Gallego Arcas, 2021).

A pesar del gran avance que supuso esta ley, la planificación lingüística del español ha sido bastante escasa y no ha contado con un impulso fuerte acorde a lo esperado por encontrarse en el bloque económico del Mercosur. Paradójicamente, el país hispano que más esfuerzo político, diplomático y económico ha puesto en la promoción de la lengua de Cervantes en Brasil ha sido España, lo que termina apuntando hacia una visión del estándar castellano como la variedad más prestigiosa, algo que puede generar contradicciones con la integración regional mencionada (Ferreira Martins, 2016: 185). Como parte de su política educativa exterior, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) de España, a través de las consejerías en el exterior y de la embajada, ha puesto en marcha numerosas iniciativas (auxiliares de conversación, la publicación de materiales, la formación de profesores locales, etc.), así como el fomento de la apertura de nuevos centros del Instituto Cervantes, que asciende hasta ocho y lo posiciona como el país del mundo con más representación de esta organización española (UAE, 2024: 102). Además, la obtención de becas o la necesidad de probar el nivel del idioma para conseguir un trabajo han hecho

que el DELE se convierta en una certificación muy demandada y consolidada en Brasil (Sánchez-Cascado Nogales y Gallego Arcas, 2021). Como vía de desarrollo a futuro, Ferreira Martins (2016: 186) considera que una promoción de la lengua más coordinada entre las instituciones locales y los organismos españoles surtiría un efecto mucho más beneficioso en la promoción del idioma y en su puesta en valor en aquellas regiones de frontera donde el español cumple no solo una función económica, sino también integradora.

La primera investigación en el ámbito de las CAL en Brasil fue desarrollada por García Murga (2007: 12) en la Universidade de Brasília (Brasil), con una muestra de veintidós jóvenes, de entre 18-35 años de edad, en su tercer año del GFH, y que, en su mayoría, trabaja a tiempo parcial como docentes de español para costearse los estudios. El cuestionario suministrado constaba de la audición de seis audios —tres mujeres y tres hombres, de entre 20 y 50 años, representantes de las variedades castellana, andaluza, cubana, mexicana, chilena y rioplatense— y de tres cuestionarios con preguntas de escala de Likert del uno al cinco: el primero medía el componente afectivo sin informar del origen del hablante; el segundo, de nuevo, trataba sobre el componente afectivo informando del origen de cada hablante, y el tercero, de la parte conativa y de su conocimiento de las variedades (García Murga, 2007: 15). Este cuestionario permite a la investigadora llegar a las siguientes conclusiones antes de que se comunicara a los informantes la procedencia de cada una de las voces:

Nesta tabela, os componentes revelaram atitudes mais ou menos favoráveis com relação a cada um dos falantes, quando ainda não tinham sido associados a uma variedade regional específica. As crenças mais destacáveis, no caso do falante 3 (mexicano), foram a simpatia e a qualidade de voz. Com relação ao falante 2 (argentino), à 4 (sevilhana) e ao mexicano, os sujeitos participantes acharam o discurso desses falantes fácil de compreender, pois falavam mais pausado e com mais clareza. Quanto à falante 6 (Madri), ao falante 5 (cubano) e à falante 1 (chilena), os sujeitos participantes da pesquisa consideraram a compreensão auditiva mais difícil, pois eles falavam mais rápido e com menos clareza; isso determinaria, portanto (em parte), a menor comprehensibilidade dos falantes dessas variedades diatópicas (García Murga, 2007: 72).

En la segunda ronda, cuando la muestra ya conocía el origen de los hablantes, hay un cambio de las CAL en favor de la variedad sevillana y castellana en términos de estatus, corrección lingüística y el hecho de estar en Europa, especialmente en el caso de Madrid; los mexicanos y argentinos reciben una valoración

basada principalmente en estereotipos —“gente simpática”, “muy poblado”, etc.— y en el hecho de tener “mucho acento”, y los chilenos y cubanos no cambian de posición y siguen recibiendo una valoración desfavorable después de ser identificados (García Murga, 2007: 74). La investigadora relaciona el cambio en las CAL hacia las variedades europeas por una asociación de ellas con los valores culturales del “primer mundo” que, en cierto sentido, son idealizados y llevan a asociar a ese grupo ideas como el compromiso igualitario y las libertades individuales, así como un mayor nivel sociocultural, todo ello sostenido en cuestiones aparentemente lingüísticas, como el hecho de que el hablante madrileño pase de ser considerado “difícil de comprender” —antes de conocer su origen— a “bonito” y “está por encima” —después de conocerlo seguro— (García Murga, 2007: 76).

De estas ideas parte el trabajo realizado por Bugel y Scutti Santos (2010) con noventa y un estudiantes de ELE del estado de São Paulo (Brasil), la mitad con nivel inicial y el resto con avanzado, para medir las CAL hacia dos variedades: la castellana y la rioplatense. Se aplicó la técnica de los “pares falsos” y los diferenciales semánticos en la que los españoles recibieron su puntuación afectiva más alta en “amigable” con un 45 % y los argentinos lo hicieron en “arrogante” con un 78 % y en “antipático” con un 31 % (Bugel y Scutti Santos, 2010: 158). Los principales estereotipos que rodean ambas variedades tienen que ver, por un lado, con una mayor cercanía social y de proximidad con los argentinos y con una percepción de España en términos de posibilidades laborales y, por otro lado, la percepción de la variedad castellana como la más correcta y modélica y la rioplatense como la más cercana y fácil de asimilar y aprender (Bugel y Scutti Santos, 2010: 163). Las contradicciones entre las actitudes y las creencias son mucho mayores en el caso del país vecino que en el del europeo, algo que se debe, según las investigadoras, a que Argentina es un país mucho más próximo y, por tanto, existe un conocimiento más real del mismo, mientras que, en el caso español, las CAL están motivadas por la imagen idealizada fruto de la diplomacia cultural (Bugel y Scutti Santos, 2010: 165).

Cárcamo García (2016) recurre a una muestra de sesenta estudiantes de ELE, cuarenta mujeres y veinte hombres, que estudian en la Universidade Estadual de Campinas (São Paulo, Brasil), para estudiar las CAL hacia las variedades dialectales del español —según una división por países, no por normas regionales— mediante un cuestionario de cuatro partes con preguntas directas. También se incluye en la tercera parte del cuestionario una serie de cuestiones, indirectas en teoría, en las que se pregunta a los informantes por los pronombres personales

(cuáles emplean, cuáles consideran innecesarios, qué forma es equivalente en portugués, etc.) (Cárcamo García, 2016: 40). Entre los resultados más relevantes se puede destacar que las variedades preferidas por los estudiantes son la rioplatense, Argentina 41,9 % del total y Uruguay 25,8%; la chilena con un 35,5%; la española con un 29%; la colombiana con un 25,8%, y la mexicana con un 25,8% (Cárcamo García, 2016: 63). Estos datos se deben a que los informantes podían seleccionar más de un país. De nuevo, los resultados se repiten ante la pregunta de qué variedad debería estudiarse en Brasil, pero hay un cambio considerable en cuanto al país preferido para realizar los estudios, donde España destaca como la primera opción para el 53,3 % de la muestra (Cárcamo García, 2016: 69).

Con todo, la investigadora considera que la principal influencia sobre la preferencia entre los brasileños por las variedades latinoamericanas tiene que ver con la proximidad entre los países, física y socialmente, lo que aumenta la auto-identificación con ellas y refuerza el sentimiento de cercanía y de identidad de grupo (Cárcamo García, 2016: 75). También comprueba que el nivel de lengua, sin una formación específica en dialectología, no tiene influencia por sí mismo en las CAL, ya que tanto los estudiantes de nivel básico como los de avanzado siguen unos patrones similares (Cárcamo García, 2016: 101). En cuanto a las formas de tratamiento preferidas, hay una predilección por los pronombres *tú*, *usted* y *ustedes*, los más comunes del español (RAE y ASALE, 2005), que son entendidos como equivalentes a las formas *você* y *vocês*; sin embargo, no parece que haya ninguna correlación entre las CAL hacia las variedades geolocales y las formas de tratamiento, que son elegidas por razones de practicidad (Cárcamo García, 2016: 102).

Un último trabajo en este contexto fue llevado a cabo por Santos Beserra (2021) con una muestra de noventa y cinco estudiantes de ELE, con alrededor de treinta informantes en cada una de las franjas etarias —14-25 años, 26-49 años y más de 50 años—, con una mayoría de mujeres del 73,7 %, nacidos mayoritariamente en João Pessoa o en la región de Paraíba y con un nivel de lengua entre el A2+ y el B2. El estudio se centra en las actitudes hacia cuatro variedades: la rioplatense, la andina, la castellana y la mexicana, e incluye una prueba de “pares falsos” con fragmentos del habla espontánea de ocho hablantes, cuatro hombres y cuatro mujeres, con educación superior y de una calidad de dicción similar (Santos Beserra, 2021: 168).

Entre los resultados más destacables de este trabajo se puede mencionar que, de forma inconsciente, los estudiantes de ELE brasileños valoran más positivamente las variedades que son más fácilmente comprensibles por ellos y las que se acercan más al ideal "neutro" difundido por los docentes en el aula, lo que lleva a las variedades limeña y mexicana a recibir las puntuaciones más altas en cuanto al interés por aprenderlas, aunque después los informantes reconocen que no quieren estudiar español en estos países (Santos Beserra, 2021: 261). De nuevo, la variedad centro-norte peninsular revalida su prestigio y reconocimiento directo, pero no es percibida como cercana y los discentes no se sienten identificados con ella, a pesar de ser una de las variedades más presentes en el sistema educativo (Santos Beserra, 2021: 264). Finalmente, la variedad porteña recibe las puntuaciones más bajas en todas las categorías (prestigio, comprensibilidad y cercanía), a pesar de lo cual, Argentina es el país preferido para estudiar español por los informantes, lo que apunta hacia la existencia de ciertos prejuicios muy arraigados en la sociedad brasileña sobre su país vecino (Santos Beserra, 2021: 271).

4.4. Las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera en Europa

4.4.1. Europa central y oriental: Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa y Rumanía

Dado que los países de Europa central y oriental han sido estudiados de forma conjunta por varios trabajos de investigación sobre las CAL, especialmente por Svetozarovová (2020c, 2021, 2024), se hará una presentación conjunta de los principales resultados que han aportado las investigaciones en esta área geográfica unida por una serie de características comunes. Como miembros del Consejo de Europa, estos países organizan sus enseñanzas según los estándares del MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018) y, en menor medida, del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Como puede comprobarse más adelante, la posición del ELE en las diferentes exrepúblicas soviéticas ha seguido una trayectoria similar.

La presencia del español en la República de Bulgaria se ha visto reforzada por los lazos culturales y comerciales con otros países hispanos, de manera especial con Cuba en la segunda mitad del siglo XX, y por ser receptores de importantes olas migratorias, dentro de lo cual cabe destacar a España (UAEE, 2024: 109).

Además, el hecho de hablar una lengua minoritaria en el contexto del siglo XXI hace que la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras esté muy presente en todos los niveles del sistema educativo. Puede destacarse, por número de estudiantes, el inglés, el ruso, el alemán, el español, el francés y el italiano (UAEE, 2024: 108). La variedad dialectal por excelencia en las aulas búlgaras de ELE es la del centro-norte peninsular, algo favorecido por la gran presencia de profesores nativos españoles, por la labor del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) a través de múltiples programas educativos y por el hecho de que España es todavía el destino preferido para turismo, formación y posibilidades laborales (Granero Navarro, 2017: 8).

La legislación de la República Eslovaca ha posibilitado el aprendizaje de varias lenguas extranjeras desde las primeras etapas educativas en adelante y el español se ha consolidado como una de las principales opciones elegidas por los discentes desde la educación primaria, en la que se posiciona desde 2019 como la cuarta opción, por detrás del inglés, del alemán y del ruso y por delante del francés (Iglesias Blanco, 2021; UAEE, 2024: 182). Dentro del aula suele preferirse el uso de la L2, aunque pueda recurrirse en ocasiones a otras lenguas extranjeras como el inglés o a la L1 de los estudiantes; los alumnos tienen un alto nivel de dedicación al estudio y valoran muy positivamente el aprendizaje de lenguas (Domínguez Santana, 2017: 165). La posición del español en el país es prometedora, con posibilidades de crecimiento y con una presencia creciente de instituciones españolas que posicionan este geolecto como un referente dentro del país (Iglesias Blanco, 2021).

De manera análoga a los anteriores países, Hungría, la República Checa y la República de Polonia han potenciado la presencia de las lenguas extranjeras en sus sistemas educativos desde la disolución del Bloque del Este, con una progresiva sustitución del peso del ruso en favor de otros idiomas occidentales, especialmente el inglés y el alemán, que tienen un peso muy superior al resto de lenguas (UAEE, 2024: 256: 386: 440). Por tanto, el español ocupa una posición de tercera o cuarta lengua más estudiada, con unas cifras variables, pero crecientes gracias al aumento de programas coordinados por la Acción Educativa Exterior al amparo del MEFPD español, específicamente de los programas de secciones bilingües (UAEE, 2024: 263: 388: 443). Cada vez son más las posibilidades de aprendizaje de ELE en ambos países, al amparo tanto de las administraciones locales en todos los niveles de la educación reglada como de organismos internacionales y de academias; además, las relaciones comerciales con los países hispanoamericanos también van incrementando los intercambios educativos

de estudiantes y el aprendizaje de otras variedades (Dvořáková, 2017; Tudela Capdevila *et al.*, 2017). En Hungría, el español suele estudiarse como tercera lengua extranjera, cuando existe una motivación extra por conocer los países hispanos, pero no por motivos laborales o educativos (Blas Nieves, 2017: 17).

El sistema educativo de Rumanía se ha tomado el aprendizaje de lenguas extranjeras como una prioridad, donde el francés ha tenido históricamente una gran presencia que, en los últimos años, ha cedido terreno en favor del inglés (UAEE, 2024: 453). El español, que ocupa una cuarta posición consolidada, encuentra una paradoja en su enseñanza que favorece la presencia de varios geolectos en el aula: los estudiantes suelen entrar en contacto con el idioma a través de los productos culturales —como la música o las telenovelas— con una variedad hispanoamericana, mientras que en la educación reglada es predominante el español del centro-norte peninsular, situación que se ve ampliamente impulsada por los programas educativos de la diplomacia cultural de España (Alemany Giner, 2017: 6).

El español en la República de Croacia ha tenido una implantación más o menos reciente, que se ha ido consolidando en los últimos veinte años en las diferentes etapas del sistema educativo desde secundaria hasta la universidad, pero que todavía ocupa una posición menor en comparación con otras lenguas europeas, propias de los grandes países con los que hace frontera (Huertas Morales, 2017; Urquijo Sánchez, 2021: 4). Al igual que en el resto de países de la región, el interés por este idioma es mayoritariamente debido al ocio, aunque hay ciertos colectivos que se sienten atraídos por mejorar sus posibilidades laborales en España, como los médicos, algo que les lleva a conseguir el DELE C1 (Urquijo Sánchez, 2021).

En el contexto de la Europa central y oriental, la bibliografía académica sobre CAL hacia las variedades del español la componen básicamente los trabajos de Svetozarovová (2019, 2020a, 2020b, 2020c, 2021, 2024), realizados, con pequeñas adaptaciones, en el marco del proyecto PRECAVES XXI (Cestero Mancera y Paredes García, 2013a, 2013b, 2015, 2018, 2022a). En todas sus investigaciones, a las muestras, de diversos tamaño y origen, las une el hecho de estar formadas por estudiantes o antiguos estudiantes del programa de Secciones Bilingües (SSBB), impulsado por el Gobierno de España a través del MEFID, que permite obtener dos titulaciones de secundaria y conseguir un nivel de español avanzado (UAEE, 2024). Los egresados que han seguido este curso han tenido, principalmente, profesores españoles y suelen tener un nivel bastante elevado de

lengua al terminar la secundaria, por lo que no son representativos del sistema educativo general de estos países. Según indica la investigadora, la selección de los informantes siguió un método no probabilístico, basado en voluntarios, de manera accidental, o mediante el recurso “bola de nieve” (Svetozarovová, 2024).

Algunas de las conclusiones que se extraen de estos estudios sobre la capacidad de reconocimiento de las diferentes variedades del español por parte de los discentes de las SSBB pueden generalizarse al colectivo de estudiantes de ELE, dado que buena parte de los informantes tiene un nivel de español alrededor del B2-C1 que han adquirido durante la enseñanza media, aprendiendo lengua junto con otras materias científicas y sociales y a través de un contacto con hablantes nativos (Svetozarovová, 2020c: 126). Además, aunque se analizan los estudiantes de diversos países, todos ellos han seguido un programa educativo similar, con una trayectoria homogénea, y relevante para la política lingüística de España (Svetozarovová, 2024: 228).

Con respecto al nivel de reconocimiento, los alumnos tienen grandes dificultades para localizar geográficamente las voces de las diferentes normas y se destacan como las más fáciles de identificar la rioplatense y la andaluza (Svetozarovová, 2019: 147). Por este motivo, la investigadora clasifica las variedades en conservadoras (castellana, mexicana y andina) e innovadoras (andaluza, canaria, caribeña, rioplatense y chilena) (Svetozarovová, 2020b: 156) con el objetivo de poder generalizar mejor los resultados obtenidos. Siempre se destacan como más positivos los rasgos conservadores, mientras que los innovadores son percibidos como más difíciles de entender y menos agradables (Svetozarovová, 2020a: 22). En este sentido, los rasgos fonéticos más fácilmente reconocibles son el rehilamiento rioplatense y la omisión de la /s/ implosiva andaluza; sin embargo, los informantes de las encuestas reconocen estar muy poco familiarizados con las diferentes variedades y, de manera más específica, con la canaria, la centroamericana, la caribeña, la andina y la chilena (Svetozarovová, 2019: 147). Por ello, recurren a ciertas variedades “comodín” y emplean el “español castellano” para referirse de manera amplia a la lengua española y al estándar del español y el andaluz para identificar las variedades innovadoras (Svetozarovová, 2020c: 137).

De manera análoga a las investigaciones realizadas con nativos hispanohablantes, la variedad castellana o centro-norte peninsular es la preferida por los estudiantes de las SSBB de Europa central y oriental, se la considera la más prestigiosa, la mejor para ser estudiada en el aula de ELE al ser asociada con una mayor

claridad, sencillez y comprensibilidad y la que más altas puntuaciones recibe tanto en la valoración directa como en la indirecta (Svetozarová, 2020a: 23; 2020b: 162; 2024: 518). Estas actitudes están directamente relacionadas con el hecho de que esta variedad constituye el centro y modelo de la docencia, los discentes reciben muchísimas más muestras de lengua de este geolecto y es el que practican y usan, además de ser asociado con un país más moderno y desarrollado, algo que termina repercutiendo de manera directa en sus CAL hacia la diversidad geoléctica (Svetozarová, 2024: 520). La investigadora, que se muestra optimista al observar que otras variedades innovadoras también reciben puntuaciones más o menos positivas, insiste en la necesidad de incluir la variación dialectal a lo largo de todo el diseño curricular y no exclusivamente como capítulos aislados y puntuales.

Sosinski y Waluch de la Torre (2021) llevaron a cabo un estudio con una muestra de setenta y tres estudiantes de ELE con el polaco como LM, en la Universidad de Varsovia, con un nivel A2 de lengua y en el primer curso del GFH. De nuevo, el trabajo sigue la metodología del proyecto PRECAVES XXI (Cestero Mancera y Paredes García, 2013a, 2013b). El 84 % de los informantes reconoce que existe un español mejor y más prestigioso y el 40,7 % lo ubica en la variedad centro-norte peninsular, por lo que se puede confirmar que los resultados obtenidos son muy similares a los anteriormente presentados en este contexto geográfico (Sosinski y Waluch de la Torre, 2021: 8). La rioplatense es la variedad más fácilmente reconocible, pero es percibida como no prestigiosa y distante, y la castellana es la variedad preferida por los informantes.

El único trabajo realizado hasta el momento en Croacia fue llevado a cabo por Musulin y Bezljaj (2016) con una muestra de ciento cincuenta y cuatro estudiantes del GFH, un 93,5 % mujeres, de la Universidad de Zagreb, empleando un cuestionario basado también en el de PRECAVES XXI (Cestero Mancera y Paredes García, 2013a, 2013b). Los resultados anticipan los que después han sido comprobados en otros trabajos en la región, es decir, la preferencia por la variedad castellana. No obstante, los investigadores constatan que el 70 % de los informantes no cree que haya una variedad mejor que las demás, por lo que se puede apreciar que la formación universitaria en variedades también juega un papel importante desmintiendo los estereotipos lingüísticos (Musulin y Bezljaj, 2016: 104). En cambio, los investigadores comprueban que sí que se mantiene la idea de que el andaluz es una versión “mal hablada” del español de España, lo que indica una influencia de las CAL de los españoles en las de los estudiantes de ELE croatas.

4.4.2. Países nórdicos: República de Finlandia y Reino de Suecia

Los países nórdicos de Finlandia y Suecia cuentan con unos sistemas educativos que históricamente se han tomado muy en serio la enseñanza de lenguas extranjeras como un requisito para el desarrollo profesional en el ámbito internacional, lo que se ha traducido en el último siglo en un gran peso del inglés, del francés y del alemán —el sueco también es estudiado en Finlandia—, así como del español en las últimas décadas (Gascón Gonzalo, 2021; UAEE, 2024: 225). Por el contrario, no hay una tradición consolidada de buscar certificaciones de idiomas, por lo que el aprendizaje del español suele hacerse por motivos no directamente profesionales, sino más bien por vínculos familiares, inmobiliarios o afectivos con España o Hispanoamérica (Gascón Gonzalo, 2021).

En este contexto, se han llevado a cabo varios trabajos de fin de grado (TFG) y varios trabajos de fin de máster (TFM) sobre las CAL de estudiantes universitarios de español hacia las variedades del español. La primera de las aproximaciones a esta cuestión fue realizada por Ljungberg (2020) a través de unas entrevistas semiestructuradas con ocho estudiantes del primer y segundo curso del GFH de la Universidad de Uppsala (Suecia). El formato más libre permitió abordar diferentes cuestiones, como los viajes a países hispanos, el uso de medios de comunicación en español, su conocimiento de las variedades geolocales y su presencia en el aula o sus opiniones hacia los hispanohablantes. Aunque no hay una jerarquización de los diversos geolectos, sí que muestran predilección por aquellas variedades con las que están más familiarizados y que, por tanto, les resultan más fáciles de comprender, especialmente la del centro-norte peninsular, la rioplatense y la andina (Ljungberg, 2020: 21). Entre los principales estereotipos, se considera que la variedad castellana es más formal y académica, mientras que las variantes hispanoamericanas son más informales, relajadas y alegres, por lo que cabe vincular estas CAL con la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes, que destacan como los factores que más les han influido su experiencia viviendo en países hispanohablantes y sus relaciones con hablantes nativos (Ljungberg, 2020: 22). El interés por las variedades americanas es muy grande, algo que la investigadora relaciona con el hecho de vivir en un mundo global, interconectado y multicultural y con tener acceso a gran cantidad de contenido proveniente de diferentes países.

Medak (2021) también trabaja con informantes con el sueco como LM, pero, en esta ocasión, los treinta y dos estudiantes de la Universidad de Estocolmo (Suecia) han estado estudiando en Malaca Instituto, un centro de lenguas en Málaga

(España), en el que han entrado en contacto con la variedad andaluza. La investigadora empleó un método cuantitativo directo consistente en un cuestionario con afirmaciones directas sobre la modalidad del andaluz hablada en la ciudad de Málaga. La experiencia obtenida viviendo en Andalucía parece influir en que los estudiantes valoren positivamente el andaluz y se muestren abiertos ante la presencia de las variedades geolocales en el aula, aunque consideran que no es imprescindible y que lo mejor es centrarse en el “dialecto estándar” (Medak, 2021: 28).

La última investigación en este contexto ha sido realizada por Oja (2023), con una muestra de diecisiete estudiantes del GFH de la Universidad de Helsinki (Finlandia), y se ha centrado, a través de la técnica de los “pares falsos”, en cuatro variedades: centro-norte peninsular, mexicana, andaluza y chilena. En línea con los trabajos presentados anteriormente, la variedad castellana es identificada con el estándar del español, la mexicana y la andaluza reciben valoraciones relativamente positivas y la chilena es la que tiene opiniones más negativas por ser la más distante y con la que menos contacto han tenido los finlandeses (Oja, 2023: 53).

4.5. Otros países y otros contextos

Para concluir con la revisión de la bibliografía se comentarán ciertos artículos más concretos realizados con muestras multilingües o que son únicos en su país, aunque todos ellos dentro del contexto europeo, con la salvedad del trabajo realizado en Marruecos.

Uno de los primeros trabajos en el ámbito de las CAL en estudiantes de ELE fue realizado por Gómez Moya (1998) en el centro de idiomas de la Universidad de Alcalá de Henares (España), con una muestra de sesenta discentes con muy variadas procedencias y LM, aunque el grupo más numeroso es el de los estadounidenses —veintiún alumnos— seguido del de suecos —diecinueve—. Los motivos para aprender español son en su mayoría instrumentales y comunicativos, hay una búsqueda por mejorar las posibilidades laborales y de comunicación con la comunidad hispana, especialmente entre los informantes de los Estados Unidos (Gómez Moya, 1998: 100). Aunque el estudio no se centra en las CAL hacia la variación dialectal sí que deja ver, por un lado, que la relevancia percibida del español es muy alta, solo superada por el inglés, debido al gran número de hablantes nativos y, por otro lado, que España es percibida como un

país moderno, mientras que Hispanoamérica lo es como una región en vías de desarrollo (Gómez Moya, 1998: 103).

Una investigación singular en este ámbito es la de Crismán-Pérez (2020) con ciento cinco estudiantes marroquíes de ELE con un nivel B2. En esta ocasión, el cuestionario distribuido se centra en muestras concretas de usos lingüísticos andaluces, del nivel sintáctico y morfológico, que los alumnos deben considerar si son correctos y para qué contexto lo serían, en función del grado mayor o menor de formalidad. En esta ocasión, se establece una relación directa entre el conocimiento gramatical, el pragmático y las CAL de la siguiente manera:

Therefore, these results verify the hypothesis that a greater grammatical knowledge also implies a greater differentiation of the situation and the extralinguistic context, where the informal situation can extend the tolerance for linguistic uses that are censored in others, more formal communicative situations, even if this means a rupture of the grammatical functioning of the language, which is not considered, at least not *a priori*, a break in communication. Thus, the lower the grammatical knowledge, the less differentiation in the assignment of the proposed and virtual uses with respect to different communicative situations, and therefore, the greater the dispersion in the answers (Crismán-Pérez, 2020: 188).

Aunque la muestra tenía un nivel lingüístico bajo para el cuestionario, según indica el investigador, sirve como primera aproximación para comprobar que el componente cognitivo de la lengua, esto es, el conocimiento morfológico y sintáctico, puede ayudar a predecir los componentes afectivo y conativo de las CAL, en relación con la variedad andaluza (Crismán-Pérez, 2020: 188).

En esta misma línea, Crismán-Pérez y Núñez-Vázquez (2020: 208) comprueban con otro estudio, con una muestra variada en cuanto a nacionalidades, centrado en la variedad andaluza, que la enseñanza de ELE no puede basarse únicamente en contenidos conceptuales vinculados a la competencia lingüística, pues las cuestiones afectivo-conductuales sirven de nexo de unión entre el conocimiento lingüístico (aspecto cognitivo) y los componentes afectivo y conductual, que van a determinar cuándo y de qué manera van a usar los discentes la lengua. La investigación demostró que un aumento en el conocimiento de los rasgos morfológicos y sintácticos de la variedad mejora las CAL hacia dicha variedad y hacia el uso de los rasgos que son atribuidos a ella por parte de los estudiantes de español como L2.

En este marco de estudio de las CAL hacia la variedad andaluza avanza el trabajo de Saborido Beltrán (2022) que pone el foco en un rasgo fonético-fonológico frecuentemente olvidado: el ceceo. El investigador aplica la metodología PRECAVES XXI (Cesteró Mancera y Paredes García, 2013a, 2013b) con las tres normas de España, pero incluye como representantes de la variedad andaluza a dos hablantes gaditanos ceceantes. Los resultados, en cierto sentido esperados, muestran que la variedad centro-norte peninsular y la canaria son las preferidas, aunque las tres reciben unas valoraciones medias positivas en líneas generales (Saborido Beltrán, 2022: 120). En cuanto a la valoración de las personas que tienen dicha variedad, los ceceantes son clasificados como personas con menos estudios, menos ingresos, un estatus social más bajo y menos capacidades intelectuales (Saborido Beltrán, 2022: 122).

4.6. Conclusiones

La mayoría de trabajos en el ámbito de las CAL hacia las variedades geolocales del español llegan a una conclusión común: la ausencia de una planificación que incluya las variedades del español repercute en mayores dificultades para identificar las diferentes normas y para comprender a sus hablantes. Además, este desconocimiento se asocia con frecuencia a prejuicios e ideas discriminatorias que conviene evitar, en especial, si estas ideas negativas se dirigen hacia las principales comunidades hispanas, en tanto que van a generar un conflicto futuro a los estudiantes. La variedad castellana o del centro-norte peninsular se erige como la más consolidada y preferida a nivel mundial, en parte como resultado de la diplomacia cultural española, a través de numerosos programas educativos y de formación de profesores —los auxiliares de conversación, las SSBB, los lectorados MAEC-AECID, etc.— que han ido estableciendo esta variedad incluso en contextos donde no es lo esperado, como en el caso de Brasil.

La experiencia de adquisición y aprendizaje del ELE tiene una influencia central en la configuración de las CAL hacia el español y sus principales normas geolocales. Como parte de esta trayectoria, la variedad enseñada y usada por el profesor y en los materiales tienen un gran peso, pero es mucho más decisiva su experiencia en países hispanohablantes y sus relaciones interpersonales con nativos de cara a identificar los diferentes geolocatos y de construir CAL formadas al respecto.

Conclusiones y futuras vías de investigación

Las creencias y actitudes lingüísticas son un indicador muy significativo de las relaciones existentes entre la lengua y la sociedad y su influencia es claramente visible en cuestiones como la acomodación de la variedad geolocal —entre aquellas personas diglósicas—, los prejuicios y los estereotipos ante los desconocidos, las políticas y la planificación lingüística impulsada desde las instituciones o la propia motivación de los estudiantes que están aprendiendo una lengua, ya sea como LM, L2 o LE. Su estudio desde el ámbito académico ha seguido diversos métodos que han terminado consolidándose alrededor de tres técnicas principales: los “pares falsos” con muestras de habla de diversa índole, los cuestionarios con preguntas directas e indirectas y las entrevistas.

En el ámbito hispánico, la trayectoria es relativamente corta y reciente, pues comenzó a finales del siglo XX en ciertos contextos migratorios o de choque entre dos geolocatos. Los principales proyectos con aspiración a ofrecer una visión general y sistemática de las CAL hacia las variedades cultas del español se han llevado a cabo en las dos primeras décadas del siglo XXI, el proyecto LIAS (Chiquito y Quesada Pacheco, 2014) y el proyecto PRECAVES XXI (Cestero Mancera y Paredes García, 2013a, 2013b, 2015, 2018, 2022a). Estas investigaciones sentaron las bases metodológicas para trabajar en contextos de enseñanza-aprendizaje de ELE, que comenzaron a partir de 2015 y que están actualmente en pleno desarrollo. Por ahora, el grueso de la bibliografía con estudiantes que no tienen el español como LM se ha centrado en Asia oriental, Brasil y Europa central y oriental, por lo que quedan todavía zonas especialmente relevantes, como los Estados Unidos, Reino Unido, Francia o los países árabes, donde prácticamente no ha habido ningún estudio en la materia, a pesar de contarse entre los países y regiones con mayor número de aprendientes de ELE a nivel mundial.

Entre los principales resultados, consolidados por diversos estudios realizados en los tres principales contextos geográficos y educativos mencionados, puede señalarse que la variedad castellana o del centro-norte peninsular es la que tiene un mayor prestigio a nivel mundial, debido a que forma parte de los planes de estudio y de los currículos de la mayoría de países, de forma directa o indirecta, y es percibida en muchos contextos como el estándar o el modelo general del español del cual se desvían los demás geolectos. Esta posición, además de verse reforzada por motivos históricos y económicos, se debe principalmente a la intensa diplomacia cultural impulsada por el Gobierno de España, a través de la actividad del Instituto Cervantes y de los programas de colaboración educativa —auxiliares de conversación, secciones bilingües, lectorados, formación e intercambio de profesores, etc.— llevados a cabo por el Ministerio de Educación mediante sus consejerías en el extranjero. Esta circunstancia refuerza el prestigio de la variedad centro-norteña incluso en aquellos contextos en los que no sería esperable por razones geográficas y políticas, como en el caso de Brasil. A pesar de ello, la variedad más fácilmente identificable por los estudiantes de ELE es la rioplatense, debido a sus particularidades prosódicas y al yeísmo rehilado que la caracteriza y que es claramente diferenciable por los discentes. El resto de variedades cultas —andaluza, andina, canaria, caribeña, chilena y mexicana— suelen ser desconocidas en mayor o menor grado para quienes no han viajado a países hispanohablantes.

Entre los principales motivos que influyen en esta visión jerárquica cabe destacar el papel del docente, los materiales empleados y el diseño del currículo. Cuando estos tres elementos centrales en la experiencia educativa de la mayoría de los alumnos privilegian una única variedad geolectal, los alumnos acostumbran a asimilar esa visión como la norma única. Además, la cuestión de la variación dialectal no suele estar integrada a lo largo del programa educativo y acostumbra a ser un tema incómodo para los docentes que no tienen una formación adecuada, por lo que, de manera intencional o no, se perpetúa la visión de una variedad geolectal como modelo y norma de la lengua completa. No obstante, también parece comprobado que las experiencias personales de los aprendientes en países hispanohablantes y sus relaciones interpersonales con nativos son decisivas en la configuración de sus CAL hacia esa variedad. Con todo, en línea con la visión del hablante sociolingüísticamente competente y respetuoso con las diferentes culturas que propugna el *MCER*, parece necesario abordar la manera en la que se enseñan las normas cultas del español en el aula de ELE.

Parece comprobado también que los estudiantes de lenguas extranjeras adquieren sus CAL hacia la diversidad dialectal de una forma similar a los propios nativos. El grado de identificación de las variedades, que es bajo en todos los estudios, indica básicamente una ausencia de muestras de lengua de dichas variedades en el proceso educativo, algo que, de nuevo, ocurre de manera similar con los hablantes nativos que no están familiarizados con cierto geoloco. A pesar de ello, conviene que los investigadores se replanteen el formato de los cuestionarios y que lo adapten a los contextos específicos de aprendizaje para evitar que los audios o las muestras de lengua sean demasiado complejos para los alumnos, como señala López Mata (2024).

Como cierre a este estado de la cuestión, se pueden mencionar algunas vías de trabajo futuras que merecería la pena continuar. Aunque algunas investigaciones en China y Japón han relacionado la tolerancia de las lenguas nacionales con las CAL hacia las variedades dialectales del español, este ámbito no ha sido completamente explorado y convendría ampliar los datos que permitan comprender hasta qué punto la lengua materna influye la visión normativa y la tolerancia hacia la diversidad geolocal. Por ahora, son inexistentes los estudios en los Estados Unidos que aborden la cuestión central de las CAL en estudiantes de ELE; aunque existen algunas publicaciones con muestras de estudiantes en España, no hay por el momento investigaciones que aborden directamente las CAL hacia la variación dialectal en el contexto estadounidense, uno de los más relevantes a nivel mundial. Además, este sería un buen entorno para ampliar los datos con respecto al peso de las CAL a la hora de elegir un centro de estudios o un profesor determinado. Finalmente, estas investigaciones pueden servir de punto de partida para futuros trabajos que aborden la diversidad dialectal en relación con la seguridad o inseguridad lingüística de los estudiantes, con la motivación para aprender o con la tolerancia hacia otras variedades geolocales en su lengua materna.

Bibliografía

- AGHEYISI, Rebeca y Joshua A. FISHMAN (1970): "Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches". *Anthropological Linguistics*, 12 (5), pp. 137-157.
- ALEMANY GINER, Lluís (2017): "Enseñar español en Rumanía". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. España: enClave-ELE, pp. 363-377.
- ALGUÉ SALA, Lluís (2019): *Actitudes de alumnos y profesores chinos ante las variedades diatópicas de la lengua* [Tesis doctoral]. Universidad Estatal de Arizona.
- ALGUÉ SALA, Lluís (2020): "¿Qué te viene a la cabeza? Conocimientos y actitudes de estudiantes chinos de español en niveles iniciales hacia las variedades diatópicas más habladas de la lengua". *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 63, pp. 25-45.
- ALVAR, Manuel (1973): *Estructuralismo, geografía lingüística y dialectología actual* (2 ed.). Madrid: Gredos, S. A.
- ALVAR, Manuel (1996): *Manual de dialectología hispánica: El español de España* (Vol. 2). España: Ariel.
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2007): "Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE". *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 21, pp. 21-33. <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.02>
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2008): "Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE". *Revista española de lingüística aplicada*, 21, pp. 9-26.
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2019a): "Del lectocentrismo al plurinORMATIVISMO. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera". *Estudios filológicos*, 64, pp. 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132019000200129>
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2019b): "La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual". *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), pp. 150-169. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1681627>
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta y María Gil BURMANN (2013): "Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2". En A. Blas Nieves, J. Corros Mazón, M. García Tarodo, M. L. Gómez Sacristán, y E. Otto cantón (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes, pp. 47-59.

- ARIAS TORRES, Ana Gloria (2014): "Actitudes lingüísticas en el Perú. Predominancia del castellano de la costa central y norte". *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, pp. 1185-1248. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.692>
- BADILLO MATOS, Ángel y Víctor UGARTE FARRERONS (2021): "El español en Japón". En C. Pastor Villalba (Ed.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. España: Instituto Cervantes, pp. 685-696. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9752925>
- BARRERA RODRÍGUEZ, Francisco José (2018): "Análisis de las actitudes de universitarios japoneses hacia las variedades de pronunciación del español". *スペイン語学研究=Estudios lingüísticos hispánicos/東京スペイン語学研究会編*, 33, pp. 5-25.
- BEAVEN, Tita y Cecilia GARRIDO (2000): "El español tuyo, el mio, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?" En Martín Zorraquino, M. A.; Pelegrín, C. D. y Ballesteros, M. P. (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 181-190.
- BERNAL, Julio, Alejandro MUNÉVAR y Catalina BARAJAS (2014): "Actitudes lingüísticas en Colombia". *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, pp. 189-245. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.680>
- BLANCO PENA, José Miguel (2014): "Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula". *Monográficos SinoELE: la enseñanza del español para sinohablantes en contextos*, 10, pp. 126-141.
- BLANCO PENA, José Miguel (2015): "¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula". En Izquierdo, J. M., González, F., Serrano, J., Serrón, S. y Vázquez, R. (Eds.), *V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca: RedELE: Biblioteca Virtual, pp. 1-20.
- BLANCO PENA, José Miguel (2018): "Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes". *Monográficos SinoELE: Revista de enseñanza del español a hablantes de chino*, 17, pp. 171-187.
- BLAS ARROYO, José Luis (2005): *Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- BLAS NIEVES, Amelia (2017): "Enseñar español en Hungría". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. España: enClave-ELE, pp. 241-259.
- BOURHIS, Richard y Howard GILES (1976): "The Language of Cooperation in Wales: A Field Study". *Language Sciences*, 42, pp. 13-16.
- BUGEL, Talia (2006): *A Macro- and Micro -Sociolinguistic Study of Language Attitudes and Language Contact: Mercosur and the Teaching of Spanish in Brazil* [Tesis doctoral]. Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.
- BUGEL, Talia y Hélade SCUTTI SANTOS (2010): "Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil". *Language policy*, 9 (2), pp. 143-170.

- CÁRCAMO GARCÍA, Marina (2016): *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español: El caso de las formas de tratamiento* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Estocolmo.
- CEAR. (2016): *Movimientos migratorios en España y Europa*. Madrid: Comisión Española de Ayuda al Refugiado. <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2017/02/Informe-rutas-migratorias.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.-a): *Comunidad de habla*. Diccionario de términos clave de ELE; Instituto Cervantes. Recuperado 21 de mayo de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunidadhabla.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s. f.-b): *Conciencia lingüística*. Diccionario de términos clave de ELE; Instituto Cervantes. Recuperado 11 de mayo de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialingustica.htm
- CESTERO MANCERA, Ana María y Florentino PAREDES GARCÍA (2013a): *Cuestionario para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI*. Universidad de Alcalá de Henares. <http://www.variedadesdelespanol.es/>
- CESTERO MANCERA, Ana María y Florentino PAREDES GARCÍA (2013b): *Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI (PRECAVES XXI)*. Universidad de Alcalá de Henares. <http://www.variedadesdelespanol.es/>
- CESTERO MANCERA, Ana María y Florentino PAREDES GARCÍA (2015): "Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual: Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI". *Spanish in Context*, 12 (2), pp. 255-279. <https://doi.org/10.1075/sic.12.2.04ces>
- CESTERO MANCERA, Ana María y Florentino PAREDES GARCÍA (2018): "Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: El proyecto PRECAVES XXI". *Boletín de Filología*, 53 (2), pp. 11-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200011>
- CESTERO MANCERA, Ana María y Florentino PAREDES GARCÍA (2021): "Sevilla frente a Madrid. Percepción de las variedades castellana y andaluza por jóvenes universitarios del centro-norte de España según el proyecto PRECAVES XXI". *Philologia Hispalensis*, 35 (1), pp. 51-74. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.03>
- CESTERO MANCERA, Ana María y Florentino PAREDES GARCÍA (2022a): "Creencias y actitudes de los madrileños hacia su propia variedad lingüística: Pervivencia del prestigio de la norma castellana". En A. M. Cestero Mancera y F. Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: Creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI*. Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, pp. 29-70.
- CESTERO MANCERA, Ana María y Florentino PAREDES GARCÍA (2022b): "La percepción de la variedad castellana según el proyecto PRECAVES XXI". En A. M. Cestero Mancera y F. Paredes García (Eds.), *La percepción de la variedad castellana: Creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI*. Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, pp. 9-28.
- CHAMORRO MEJÍA, Mónica Emma Lucía (2021): "Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, pp. 1-15.

- CHELA-FLORES, Godsuno (2023): "La división dialectal del español (Spanish dialectal division)". En F. Moreno Fernández y R. Caravedo (Eds.), *Dialectología hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Dialectology*. Reino Unido: Routledge Reino Unido, pp. 18-26. <https://doi.org/10.4324/9780429294259-4>
- CHEN, Danna (2017): "El panhispanismo en la enseñanza del español en China". En E. Balmaseda Maestu, F. García Andreva, y M. Martínez-López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE, pp. 229-240.
- CHIQUITO, Ana Beatriz y Miguel Ángel QUESADA PACHECO (Eds.). (2014): Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. *Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*, 5. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0>
- COELLO MILLÁN, Hecsil Yosibel (2014): "Actitudes lingüísticas en Venezuela. Exploración de creencias hacia la variante nacional, la lengua española y el español dialectal". *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, pp. 1407-1532. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.696>
- Consejo de Europa (Ed.). (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.; 2. Ed.). Madrid: Anaya.
- Consejo de Europa (Ed.). (2018): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Instituto Cervantes, Trad.). Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- COOPER, Robert L., y Joshua A. FISHMAN (1974): "The study of language attitudes". *International Journal of the Sociology of Language*, 3, pp. 5-19.
- COOPER, Robert L., y Joshua A. FISHMAN (1977): "A Study of Language Attitudes". *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*, 4 (1/2), pp. 7-34.
- COSTA VENÁNCIO DA SILVA, Bruno Rafael y María Antonieta 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, pp. 29-43. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10680>
- CRISMÁN-PÉREZ, Rafael (2020): "Linguistic attitudes based on cognitive, affective and behavioral components in respect to Andalusian linguistic variation of Moroccan university students". *Lengua y Migración = Language and Migration*, 12 (1), pp. 175-202.
- CRISMÁN-PÉREZ, Rafael y Isabel NÚÑEZ-VÁZQUEZ (2020): "Las actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios extranjeros de ELE hacia la modalidad lingüística andaluza: Componentes cognitivos, afectivos y conductuales". *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 33, pp. 201-216. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.26650>
- CURZAN, Anne, Robein M. QUEEN, Kristin VANEK y Rachel Elisabeth WEISSLER (2023): "Language Standardization y Linguistic Subordination". *Daedalus*, 152 (3), pp. 18-35. https://doi.org/10.1162/daed_a_02015
- DE MARCO, Piera (2021): *PRECAVES XXI: Creencias y actitudes de los ovetenses hacia las variedades cultas del español* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Oviedo.

- DOMÍNGUEZ SANTANA, Fermín (2017): "Enseñar español en Eslovaquia". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. España: enClave-ELE, pp. 155-171.
- DVOŘÁKOVÁ, Veronika (2017): "Enseñar español en la República Checa: Cómo romper el hielo en el corazón de Europa". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. España: enClave-ELE, pp. 1-15.
- FASOLD, Ralph W. (1984): *The Sociolinguistics of Society* (M. España Villasante y J. Mejía Alberdi, Trads.). Madrid: Visor Libros.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, David (2024): *El español: Una lengua viva*. España: Lengua Viva.
- FERREIRA MARTINS, Viviane (2016): "Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español / lengua extranjera (ELE) en el Mercosur". *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 33, pp. 174-188.
- FERREIRA MARTINS, Viviane (2019a): "Formación sociolingüística e intercultural para profesores de ELE en contexto de diversidad lingüística: Un estudio de caso en la frontera Brasil-Bolivia". *Revista Iberoamericana de Educación*, 81 (1), pp. 189-210. <https://doi.org/10.35362/rie8113552>
- FERREIRA MARTINS, Viviane (2019b): *Formación sociolingüística para profesores de LE en Brasil* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/17245>
- GARCÍA MOUTON, Pilar (1988): "Sobre la mujer en la encuesta dialectal". *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 43, pp. 291-298.
- GARCÍA MOUTON, Pilar (1999): *Cómo hablan las mujeres* (España). España: Arcos/Libros.S.L.
- GARCÍA MURGA, María Hortensia Blanco (2007): *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidade de Brasília.
- GASCÓN GONZALO, Alberto (2021): "El español en Suecia". En C. Pastor Villalba (Ed.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. España: Instituto Cervantes, pp. 339-349.
- GILES, Howard, Richard BOURHIS, Alan LEWIS y Peter TRUDGILL (1974): "The imposed norm hypothesis: A validation". *Quarterly Journal of Speech*, 60 (4), pp. 405-410. <https://doi.org/10.1080/00335637409383249>
- GÓMEZ MOYA, M.ª Gema (1998): *Estudio sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Alcalá.
- GRANERO NAVARRO, Adela (2017): "Enseñar español en Bulgaria". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. España: enClave-ELE, pp. 1-21
- GRANOVETTER, Mark S. (1973): "The Strength of Weak Ties". *American Journal of Sociology*, 78 (6), pp. 1360-1380.
- Grupo UAH-LIVARES. (2008): *Estudio lingüístico multidisciplinar sobre la población inmigrante de la Comunidad de Madrid*. <https://inmigra.web.uah.es/>
- HIDALGO GALLARDO, Matías y Yang XIAOCHANG (2022): "Enseñar ELE en la China continental: De un precario inicio a un prometedor futuro". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.),

- Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo.* España: enClave-ELE, pp. 89-117.
- HUERTAS MORALES, Antonio (2017): "Enseñar español en Croacia: Presente y futuro". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo.* España: enClave-ELE, pp. 139-153.
- IBORRA JIMÉNEZ, Guillermo (2022): "Enseñar ELE en Vietnam: Abriendo camino en un país en desarrollo fascinante". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo.* España: enClave-ELE, pp. 437-452.
- IGLESIAS BLANCO, Isabel (2021): "El español en Eslovaquia". En C. Pastor Villalba (Ed.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes.* España: Instituto Cervantes, pp. 397-407.
- Instituto Cervantes. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* España: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2018): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* España: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2022, noviembre 22): *El Gobierno aprueba la creación del Instituto Cervantes de Seúl, que empezará a funcionar en 2023.* Instituto Cervantes. <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/sala-prensa/notas-prensa/el-gobierno-aprueba-la-creacion-del-instituto-cervantes-de-seul>
- KAMP, Jonathan (2017): *La actitud lingüística frente al español. Una investigación entre estudiantes universitarios italianos.* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Utrecht].
- LABOV, William (1966): *The social stratification of English in New York City* (2.ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- LABOV, William (1983): *Modelos sociolingüísticos.* Madrid: Cátedra.
- LAMBERT, Wallace E. (1967): "A Social Psychology of Bilingualism". *Journal of Social Issues*, 23 (2), pp. 91-109. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>
- LAMBERT, Wallace E., GARDNER, R. C., OLTON, R., y TUNSTALL, K. (1977): "A study of the roles of attitudes and motivation in second-language learning". En J. A. Fishman (ed.), *Readings in the Sociology of Language* (4 ed.). La Haya: Mouton Publisher, pp. 473-491. <https://doi.org/10.1515/9783110805376.473>
- LJUNGBERG, Lorena (2020): *Actitudes hacia las variedades lingüísticas del español* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Upsala.
- LLULL, Gabriela y Lilián Carolina PINARDI (2014): "Actitudes lingüísticas en la Argentina. El español en Buenos Aires: Una aproximación a las representaciones de sus hablantes". *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, pp. 1-62. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.676>
- LOPE BLANCH, Juan M. (1972): "El concepto de prestigio y la norma lingüística del español". *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 10, pp. 29-46.
- LÓPEZ MATA, Débora (2024): Actitudes y creencias lingüísticas de los estudiantes surcoreanos de ELE hacia las variedades del español [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1993): *Sociolingüística* (2.ª ed.). Madrid: Gredos.

- LÓPEZ MORALES, Humberto (2000): "Actitudes hacia el español en la comunidad cubana del sur de la Florida". En J. L. Girón Alconchel, S. Iglesias Recuero, F. J. Herrero Ruiz de Loizaga, y A. Narbona Jiménez (Eds.), *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*. Madrid: Ediciones Complutense, pp. 729-747.
- LUMBRERAS COBO, Dalia y Óscar RODRÍGUEZ GARCÍA (2022): "Enseñar ELE en Corea del Sur". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. España: enClave-ELE, pp. 119-147.
- MAEC-AECID. (2024): *Resolución de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras para el curso 2025/2026*. España: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.
- MANJÓN-CABEZA CRUZ, Antonio (2018): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español". *Boletín de Filología*, 53 (2), pp. 145-177.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, Pedro (1993): "Actitudes y creencias en inmigrantes dialectales: El caso de Madrid". *LEA: Lingüística Española Actual*, 15 (2), pp. 265-296.
- MARTÍNEZ PÉRSICO, Marisa (2013): "Pluricentrismo y norma panhispanica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente ELE". *Mediterráneo. Revista de La Consejería de Educación En Italia, Grecia y Albania*, 5 (3), pp. 111-130.
- MASUDA, Kenta (2014): *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón: Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE* [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat de Barcelona.
- MASUDA, Kenta (2019): "Desafíos y perspectivas ante el panhispanismo lingüístico: Una revisión crítica sobre su aplicación didáctica en el ámbito de E/LE". *Cuadernos CANELA*, 30, pp. 85-98.
- MEDAK, Aleksandar (2021): *Actitudes lingüísticas de estudiantes suecos de ELE hacia el andaluz* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Dalarna.
- MÉNDEZ GUERRERO, Beatriz (2021a): "A propósito de las actitudes de los jóvenes mallorquines hacia el castellano y el andaluz: Datos sobre la valoración indirecta (Proyecto PRECAVES XXI)". *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 24 (1), pp. 97-122. <https://doi.org/10.25115/oralia.v24i1.6467>
- MÉNDEZ GUERRERO, Beatriz (2021b): Percepciones lingüísticas de los jóvenes universitarios mallorquines hacia el andaluz. *Philologia Hispalensis*, 35 (1), pp. 143-169. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.07>
- MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen y María del Mar GALINDO MERINO (2017): "Presentación del ATLAS de ELE". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. España: enClave-ELE, pp. 7-8.
- MENDOZA PUERTAS, Jorge Daniel (2021): "Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses". *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 40, pp. 1-30.
- MILROY, James (2001): "Language ideologies and the consequences of standardization". *Journal of Sociolinguistics*, 5 (4), pp. 530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>

- MILROY, James y Lesley MILROY (1985): "Linguistic Change, Social Network and Speaker Innovation". *Journal of Linguistics*, 21 (2), pp. 339-384.
- MILROY, James y Lesley MILROY (1992): "Social Network and Social Class: Toward an Integrated Socio-linguistic Model". *Language in Society*, 21 (1), pp. 1-26. <https://www.jstor.org/stable/4168309>
- MOJICA DE LEÓN, Carla M. (2014): "Una mirada hacia las actitudes lingüísticas en Puerto Rico". *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, pp. 1249-1315. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.693>
- MOLINA MARTOS, Isabel (1998): *La fonética de Toledo. Contexto geográfico y social*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MOLINA MARTOS, Isabel (2010): "Procesos de acomodación lingüística de la inmigración latinoamericana en Madrid". *Lengua y Migración = Language and Migration*, 2 (2), pp. 27-48.
- MOLINA MARTOS, Isabel (2020): "Inmigrantes colombianos en Madrid: Actitudes lingüísticas y pautas de integración social". *Lengua y Migración = Language and Migration*, 12 (1), pp. 83-102. <https://doi.org/10.37536/lm.12.1.2020.66>
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos, S. A.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1993): *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1996): "Metodología del 'Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América' (PRESEEA)". *Lingüística*, 8, pp. 257-287.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (7.^a Ed.). España: Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2006): "Los modelos de lengua: Del castellano al panhispanismo". En A. M. Cestero Mancera (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: Desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, pp. 75-94.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2021): *Metodología del "Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América" (PRESEEA)* (Documentos PRESEEA de investigación. Documentos de trabajo). Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá. <https://doi.org/10.37536/PRESEEA.2021.doc1>
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco y Héctor ÁLVAREZ MELLA (2024): *El español: Una lengua para el mundo 2024*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 23-97.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco y Ana María CESTERO MANCERA (2020): "El proyecto PRESEEA: desarrollos analíticos". En Á. J. Gallego y F. Roca Urgell (Eds.), *Dialectología digital del español*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico Universidade de Santiago de Compostela, pp. 119-138. <https://doi.org/10.15304/9788418445316>
- MORENO GARCÍA, Concha (2022): Enseñar ELE en Japón. En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolinguística de la enseñanza del español en el mundo*. España: en-Clave-ELE, pp. 249-275.
- MORETT, Sonia (2014): "Actitudes lingüísticas en México. Entre el chovinismo y el malinchismo". *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, pp. 793-933. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.688>

- MORGAN, Marcyliena H. (2014): "1—What are speech communities?". En *Speech Communities*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-17.
- MUSULIN, Maša y Metka BEZLAJ (2016): "Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb". *Verba Hispanica*, 24, pp. 87-108. <https://doi.org/10.4312/vh.24.1.87-108>
- OJA, Onerva (2023): *Actitudes lingüísticas de los estudiantes universitarios finlandeses hacia las variedades geográficas del español* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Helsinki.
- PABLOS ORTEGA, Carlos de. (2011): "Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: Estudio contrastivo". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 10, pp. 3-26. <https://doi.org/10.26378/rnlael510161>
- PRIEGO CASANOVA, Luis, Jorge M. GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Antonio RIUTORT CÁNOVAS, Pan Tzu-YING 潘姿穎, Pablo DEZA BLANCO y José Miguel BLANCO PENA (2022): "Enseñar ELE en Taiwán: Un contexto hecho a sí mismo". En M. del C. Méndez Santos y M.ª M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. España: enClave-ELE, pp. 393-436.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Aspañola. (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. España: Santillana.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Aspañola. (2010a): *Diccionario de americanismos*. España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Aspañola. (2010b): *Ortografía de la lengua española*. España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Aspañola. (2011): *Nueva gramática de la lengua española*. España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Aspañola. (2014): *Diccionario de la lengua española* (23.ª). España: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Aspañola. (2017): *Diccionario panhispánico del español jurídico*. España: Santillana.
- ROJAS, Darío (2014): "Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile". *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, pp. 122-188. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.679>
- ROKEACH, Milton (1968): "A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems". *Journal of Social Issues*, 24 (1), pp. 13-33. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Ros PIQUERAS, María Dolores (2008): *La presencia de la variedad diatópica en el aula de español como lengua extranjera. Análisis de un caso concreto: El español hablado en Andalucía* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- SABORIDO BELTRÁN, Mario (2022): "Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios de ELE en Reino Unido hacia las variedades dialectales del español europeo: Ceceo, seseo y distinción". En C. Soler Montes, R. Díaz-Bravo, y V. Colomer I Domínguez (Eds.), *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: Aportes desde el contexto universitario británico*. Reino Unido: [Research-publishing.net](https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1402), pp. 109-128. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1402>

- SÁNCHEZ-CASCADO NOGALES, Rosa María y Daniel GALLEGÓ ARCAS (2021): "El español en Brasil". En C. Pastor Villalba (Ed.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. España: Instituto Cervantes, pp. 193-196.
- SANTANA MARRERO, Juana (2023): "La variedad andaluza según los sevillanos: Datos de PRECAVES XXI". En R. Cruz Ortiz y J. Santana Marrero (Eds.), *El andaluz y su prestigio: Creencias y actitudes lingüísticas de los españoles hacia la variedad andaluza en el siglo XXI*. Granada: Comares, pp. 121-158. <https://hdl.handle.net/11441/156548>
- SANTANA MARRERO, Juana (2024): "Reconocimiento y valoración de las variedades cultas hispanoamericanas por parte de los sevillanos: Datos del proyecto PRECAVES XXI". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 99, pp. 179-196. <https://doi.org/10.5209/clac.83910>
- SANTOS BESERRA, Larissa (2021): *Actitudes lingüísticas hacia el español en Brasil* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://doi.org/10.14201/gredos.149073>
- SERRANO MONTESINOS, María José (2008): "El rol de la variable sexo o género en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción?". *Boletín de filología: (Universidad de Chile)*, 43 (1), pp. 175-192.
- SERVERINO CERDA, Glennys Miguelina (2014): "Actitudes lingüísticas en República Dominicana. Conciencia e identidad lingüísticas en la ciudad de Santo Domingo". *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, pp. 1316-1345. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.694>
- SILVA-CORVALÁN, Carmen (1989): *Sociolingüística. Teoría y análisis*. España: Alhambra.
- SOBRINO TRIANA, Roxana, Lourdes E. MONTERO BERNAL y América J. MENÉNDEZ PRYCE (2014): "Actitudes lingüísticas en Cuba. Cambios positivos hacia la variante nacional de lengua". *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, pp. 290-408. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.682>
- SONG 宋扬, Yang 扬, y Jinwei Wang/王晋炜 (2017): "Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de E/LE en Pekín". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, pp. 201-216. <https://doi.org/10.5209/CLAC.57909>
- SOSINSKI, Marcin y Edyta Waluch DE LA TORRE (2021): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español". *Philologia hispalensis*, 1 (1), pp. 193-214. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.09>
- SVETOZAROVOVÁ, Radka (2019): "Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos hacia variedades cultas del español". *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 5 (4), pp. 124-151. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2019.4061>
- SVETOZAROVOVÁ, Radka (2020a): "Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: Valoración directa e indirecta". *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 38, pp. 1-28.
- SVETOZAROVOVÁ, Radka (2020b): "Creencias y actitudes de estudiantes eslovacos hacia las variedades cultas del español: Castellana, andaluza y rioplatense". *E-Aesla*, 6, pp. 149-164.
- SVETOZAROVOVÁ, Radka (2020c): "Reconocimiento de las variedades geográficas del español por parte de estudiantes de ELE de Eslovaquia, República Checa y Polonia". *EntreLínguas*, 6 (1), pp. 120-140.

- SVETOZAROVÁ, Radka (2021): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios eslovacos, checos y polacos hacia el andaluz". *Philologia Hispalensis*, 35 (1), pp. 215-234. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.10>
- SVETOZAROVÁ, Radka (2024): *Actitudes y creencias de estudiantes de secciones bilingües de Europa central y oriental hacia las variedades cultas del español* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- THI KIM DUNG, Nguyen (2021): "El español en Vietnam". En C. Pastor Villalba (Ed.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. España: Instituto Cervantes, pp. 637-345.
- TUDELA CAPDEVILA, Nitzia, Eva GONZÁLEZ DE LUCAS y Sergio BALCHES ARENAS (2017): "Enseñar español en Polonia". En M. del C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. España: enClave-ELE, pp. 323-362.
- Unidad de Acción Educativa Exterior. (2024): *El mundo estudia español*. España: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- URQUIJO SÁNCHEZ, José Ignacio (2021): "El español en Croacia". En C. Pastor Villalba (Ed.), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. España: Instituto Cervantes, pp. 385-395.
- URRUTIA CÁRDENAS, Salvador Hernán (2002): "Bilingüismo y educación en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)". En J. L. Blas Arroyo, M. Porcar Miralles, S. Fortuño Llorens, y M. Casanova Ávalos (Eds.), *Estudios sobre lengua y sociedad*. Castellón: Servei de Comunicació i Publicacions, pp. 17-51.
- URRUTIA CÁRDENAS, Salvador Hernán (2006): "El bilingüismo en la CAV (Comunidad Autónoma Vasca): Aspectos lingüísticos y educativos". *Oihenart: cuadernos de lengua y literatura*, 21, pp. 481-520.
- Võ, Ngoc Kim Ngân (2024a): *Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español de alumnos vietnamitas. Aplicación de PRECAVES XXI a la enseñanza de ELE* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Võ, Ngoc Kim Ngân (2024b): "Percepción y reconocimiento de la diversidad lingüística del español por parte de jóvenes universitarios vietnamitas". *Philologia Hispalensis*, 38 (1), pp. 261-278. <https://doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.11>
- YAN, Xinghao (2021): *Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes chinos de ELE hacia tres variedades cultas del español: Castellana, andaluza y rioplatense* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Sevilla.

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-eleando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

E-eleando. ELE en Red es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.



Creencias y actitudes lingüísticas de estudiantes de español como lengua extranjera hacia la variación dialectal del español

La lengua española se caracteriza por ser pluricéntrica y plurinormativa, de manera que sus diferentes variedades se encuentran teóricamente en pie de igualdad, según es defendido por la política panhispánica de la Real Academia Española y de la Asociación de Academias de la Lengua Española. No obstante, esta circunstancia no impide que, de facto, existan normas más prestigiosas y relevantes a nivel mundial. La enseñanza de ELE no es ajena a esta circunstancia y la centralidad que tenga una variedad en los planes de estudio va con frecuencia en detrimento del conocimiento de las demás. Las creencias y actitudes lingüísticas (CAL) de los discentes hacia la diversidad geolocal son relevantes de cara a la planificación lingüística y, por ello, esta monografía se propone hacer una revisión de la bibliografía existente sobre esta materia. En sus diversos capítulos, se revisarán de manera teórica la metodología de estudio de las creencias y actitudes lingüísticas junto con los trabajos publicados hasta la fecha con el objetivo de servir de estado de la cuestión y de punto de partida para futuras investigaciones.