

**PRESTIGIO Y VARIEDADES GEOGRÁFICAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE.
UN ACERCAMIENTO A LAS CREENCIAS Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS
DE LOS UNIVERSITARIOS TAIWANESES**

Jorge Daniel Mendoza Puertas

Universidad Providence. Departamento de Lengua y

Literatura Españolas. Taichung. Taiwán

jmenpue8@pu.edu.tw

**PRESTIGE AND GEOGRAPHICAL VARIETIES IN SFL TEACHING. AN
APPROACH TO THE LINGUISTIC BELIEFS AND ATTITUDES OF
UNDERGRADUATE TAIWANESE STUDENTS**

Fecha de recepción: 26.08.2020 / Fecha de aceptación: 18.02.2021

Tonos Digital, 40, 2021 (I)

RESUMEN: En la comunidad hispanohablante existe en la actualidad una creciente toma de conciencia sobre la diversidad de normas existentes en el español. La nueva política de la RAE y la ASALE, de carácter panhispánico y defensora del policentrismo de la lengua, apunta en esta dirección. La recurrente pregunta sobre qué español enseñar sigue siendo objeto de debates y la adecuada integración y enseñanza de las variedades geolectales en los currículos de ELE es tratada por diversos especialistas. Sin embargo, todavía no todos los actores participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen la misma conciencia sobre este carácter plurinormativo del español y pueden ser transmisores inconscientes de erróneas ideologías lingüísticas. El estudio de las actitudes y creencias lingüísticas del alumnado hacia las variedades geográficas del español, especialmente en un contexto heteroglósico como el taiwanés, puede orientarnos sobre el desarrollo de esta labor docente. En este trabajo

presentamos un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes universitarios taiwaneses de ELE a partir del concepto de prestigio lingüístico. Para ello partimos de una concepción mentalista de las actitudes y desarrollamos una investigación de corte cualitativo y metodología directa basada en entrevistas y grupos de discusión. En ella se registró una mayoritaria actitud positiva hacia la variedad castellana y actitudes generalmente negativas hacia las demás variedades tanto europeas como americanas. Estas actitudes se apoyan en una serie de creencias erróneas y prejuicios que parecen estar siendo transmitidos por parte de la comunidad académica.

Palabras clave: creencias, actitudes lingüísticas, variedades geográficas, ELE, Taiwán.

ABSTRACT: In the Spanish-speaking community, there is currently an increasing awareness of the diversity of existing norms in Spanish. The new RAE and ASALE policy, which is pan-Hispanic in nature and defends the polycentricity of the language, points in this direction. The recurring question about which Spanish to teach and the proper integration of geolectal varieties in SFL curricula continue to be discussed by specialists. However, not yet all the actors participating in the teaching-learning process are equally aware of this plurinormative character of Spanish and may be unconscious transmitters of erroneous linguistic ideologies. The study of the students' linguistic attitudes and beliefs towards the geographical varieties of Spanish, especially in a heteroglossic context, such as Taiwanese, can guide us on how this teaching work is being carried out. In this paper, we present an approach to the linguistic beliefs and attitudes of Taiwanese university students of SFL based on the concept of linguistic prestige. To do this, we start from a mentalist conception of attitudes and develop a qualitative research based on interviews and discussion groups. This research registered a majority positive attitude towards the Castilian variety and generally negative attitudes towards the other varieties, both European and American. These attitudes are based on series of erroneous beliefs and prejudices that seem to be being transmitted by the academic community.

Keywords: beliefs, linguistic attitudes, geographical varieties, SFL, Taiwan.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Desde hace algo más de dos décadas, los profesionales del español como lengua extranjera venimos haciéndonos la recurrente pregunta de qué español enseñar debido a una progresiva toma de conciencia sobre el carácter plurinormativo de nuestra lengua. La política panhispánica adoptada por la RAE y la ASALE, resumida en el lema «unidad en la diversidad», defiende el carácter policéntrico del español y va orientada hacia un tratamiento más igualitario de las distintas variedades geográficas. Este reconocimiento institucional de la riqueza lingüística de nuestra lengua y el cambio de foco desde una concepción monocentrista hacia otra policentrista del español, si bien ha comenzado a materializarse en diversas obras académicas y otras acciones bilaterales culturales, parece no haber trascendido de forma significativa hasta el área de la enseñanza del ELE (Muñoz-Basols & Hernández, 2019). No en vano, las variedades de nuestra lengua siguen necesitando una adecuada integración y tratamiento en muchos planes de estudio. Por otro lado, aunque los planteamientos académicos apuntan en una dirección inclusiva en relación con esa realidad normativa plural, en el mundo hispanohablante parece existir una posición mixta entre «el monocentrismo tradicional y una creciente aceptación de la diversidad de las normas emergentes o existentes» (Lebsanft, Mihatsch & Polzin-Haumann, 2012). Hecho que perfila una relación asimétrica entre las normas y el estándar americano y el europeo. De modo que esta nueva conciencia lingüística, aludida anteriormente, parece no haber terminado de arraigar en la comunidad hispanohablante y es posible que ciertos prejuicios sigan siendo transmitidos a través de la docencia y perpetuados en el imaginario del alumnado de ELE. A este respecto, no podemos olvidar, como apunta Moreno Fernández (2014: 8), que «una variedad lingüística es una seña de identidad social (...) y resulta susceptible de recibir creencias, opiniones y actitudes muy diversas». Unas actitudes y creencias que «no se heredan sino que se transmiten» (Vázquez, 2008) y, en un contexto heteroglósico como el taiwanés, esta transmisión encuentra en la socialización del aula un entorno privilegiado, con un trasvase, muchas veces inconsciente, que tiene al profesor como protagonista (Andión, 2013).

En este sentido, el estudio de las actitudes y creencias de los aprendices de ELE hacia las variedades del español puede resultar un interesante modo de diagnóstico sobre la labor docente realizada en este ámbito. Ahora bien, ¿qué son las actitudes lingüísticas? Según Blas Arroyo (2005: 322), las actitudes lingüísticas pueden definirse como «las posturas críticas y valorativas que los hablantes realizan sobre fenómenos específicos de una lengua o, incluso, sobre variedades y lenguas concebidas como un todo». La importancia de estas sobre la difusión, retroceso y consolidación de usos lingüísticos en una comunidad y, por tanto, su influencia en la variación lingüística y sociolingüística ha hecho que vengán siendo estudiadas desde los años 60. Sin embargo, su estudio se ha centrado sobre todo en las actitudes hacia lenguas de comunidades bilingües o plurilingües y en usos sociolingüísticos concretos. Las actitudes hacia las variedades geográficas del español han sido poco estudiadas hasta época reciente (Cestero & Paredes, 2015). Pero mucho más recientes y escasos son estos trabajos en el ámbito de la enseñanza del español a extranjeros. Entre ellos, sin pretender exponer una nómina exhaustiva, podemos citar el de Masuda (2014), con estudiantes japoneses; el de Musulin & Bezljaj (2017), con estudiantes croatas; el de Song & Wang (2017), con estudiantes chinos de Pekín; el de Svetozarovová (2019), con estudiantes eslovacos o el de Gaus (2019), con estudiantes belgas. En el ámbito taiwanés, tan solo conocemos el trabajo de Blanco Pena (2014), quien llevó a cabo un estudio de carácter cuantitativo con estudiantes taiwaneses de la Universidad de Tamkang, exponiéndolos a grabaciones correspondientes a las normas castellana y caribeña. Sus resultados fueron ampliamente favorables para la norma castellana que fue calificada como más clara, correcta y auténtica.

Resulta evidente que son necesarias otras investigaciones que confirmen, refuten o amplíen el trabajo previo. Eso es lo que pretendemos con el presente estudio, realizar un acercamiento a las creencias y actitudes de los estudiantes taiwaneses de ELE sobre las variedades geográficas del español empleando una metodología cualitativa.

2. METODOLOGÍA

En este trabajo partimos de una concepción mentalista sobre las actitudes, es decir, aquella que considera que estas no son directamente observables sino un estado mental que debe ser inferido a partir de la introspección del individuo¹ (Agheyisi & Fishman, 1970). En esta concepción, la actitud suele entenderse formada por tres componentes: el cognoscitivo (percepciones, creencias y estereotipos), el afectivo (emociones y sentimientos) y el conativo (tendencia a actuar ante el objeto) (López Morales, 1993). Así, para desarrollar una actitud, una persona piensa o cree algo sobre un objeto, tiene una reacción emocional sobre aquello que piensa o cree y se puede suponer que actúa en consecuencia. En este trabajo seguiremos el planteamiento de López Morales (1993), quien establece una separación entre actitudes y creencias. Este autor identifica la actitud con el componente conativo y considera que solo pueden ser positivas (de aceptación) o negativas (de rechazo) y no neutras, ya que esto indicaría ausencia de actitud. Por otro lado, las creencias pueden contener integrantes cognoscitivos y afectivos, y serían las ideas que el sujeto tiene sobre un fenómeno lingüístico o variedad. Si bien no todas las creencias generan actitudes, en su mayoría conllevan una toma de posición: «si se cree que el fenómeno x es rural, es decir, lleva signos de rusticidad, inelegancia, etc. se suele producir una actitud negativa hacia él, se suele rechazar» (*ibid.*, 235).

Siguiendo esta perspectiva, empleamos un método directo de recogida de datos mediante entrevistas y grupos de discusión. Aunque realizamos una entrevista original más extensa, por motivos de espacio, nos centraremos en aquellas cuestiones relacionadas con el concepto de prestigio lingüístico; ya que la identificación de los focos de prestigio y desprestigio idiomático, así como las razones expuestas por los estudiantes, nos ayudarán a localizar creencias y prejuicios acerca de las distintas variedades geolectales. No en vano, como nos dice Hernández-Campoy (2004: 41), «las actitudes van normalmente vinculadas al factor *prestigio*», un factor en cuya transmisión la escuela juega un papel fundamental (Svetozarovová, 2019). Por otro lado, también atenderemos a otra

¹ La predictibilidad de la concepción mentalista es lo que la ha hecho preferida entre los investigadores frente a la conductista (López Morales, 1993), pero, a su vez, la validez de sus resultados es más cuestionada (Erdösová, 2011), ya que ha de basarse en predicciones sobre el comportamiento de sus informantes.

pregunta acerca de las preferencias del alumnado a la hora de estudiar una de las variedades del español. Estableceremos, así, una comparación entre sus modelos de prestigio y lo que queda vinculado a sus gustos o intereses en el aprendizaje de ELE. La elección de la entrevista y los grupos de debate como instrumentos de investigación radica en la necesidad de profundizar en la opinión del estudiante, intentar conocer por qué piensan de ese modo y poder acercarnos a las causas de dichas creencias. Detallamos a continuación las preguntas de la entrevista en las que nos centraremos:

- a) ¿Dónde crees que se habla mejor español? ¿Por qué?
 - (Si la respuesta se refiere de forma general a España o Hispanoamérica) ¿En qué lugar concreto de España/Hispanoamérica crees que se habla mejor? ¿Por qué?
 - (Si en la respuesta anterior se refiere a España) En América, ¿dónde crees que se habla mejor español? ¿Por qué?
 - (Si en la respuesta anterior se refiere a América) En España, ¿dónde crees que se habla mejor español? ¿Por qué?
- b) ¿Dónde crees que se habla peor español? ¿Por qué?
 - [Según sea la respuesta del entrevistado, se utilizarán preguntas similares a las del apartado previo]
- c) ¿Qué variedad del español te gustaría estudiar y hablar? ¿Por qué?

El estudio se llevó a cabo con estudiantes del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Providence (Taichung), uno de los cuatro departamentos de español existentes en Taiwán. Se entrevistó a un total de 60 estudiantes de los cursos de segundo, tercero y cuarto de grado. Los alumnos de primer curso no fueron incluidos debido a sus escasos conocimientos sobre la lengua. Las entrevistas y los debates se realizaron al final del segundo semestre del curso 2019-2020, por lo que prácticamente habían terminado de cursar las materias de ese año. De este modo, los estudiantes de segundo año estaban cursando el nivel B1, los de tercero habían comenzado el nivel B2 y los de cuarto habrían terminado el nivel B2. Los informantes fueron elegidos de forma que fuesen representativos de la comunidad de estudiantes, para ello se seleccionaron alumnos con diferentes perfiles: con diferentes tipos de nota (altas, medias y bajas), de

distinto sexo (si bien el número de mujeres es mayor al de hombres, tal como ocurre en el total del alumnado del grado), así como estudiantes que hubieran y que no hubieran disfrutado de una estancia en algún país hispanohablante (esta diferencia afecta sobre todo a los estudiantes de cuarto curso, ya que con anterioridad no suelen haber realizado estas estancias). Las entrevistas fueron de carácter estructurado y fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. Cabe destacar que los estudiantes de segundo curso contaron con la ayuda de un estudiante de posgrado que hacía de intérprete. De los 16 estudiantes entrevistados que habían disfrutado de una estancia en el extranjero, 6 de ellos habían estado en un país hispanoamericano (Perú, Argentina, México o Paraguay), mientras que 10 de ellos habían estado en distintos lugares de España (Barcelona, Madrid, Santiago de Compostela, Salamanca, Sevilla, Valladolid y La Rioja). Por otro lado, tan solo 4 de ellos disfrutaron de una estancia superior a 2 meses. Estos estudiantes habían vivido y estudiado en el extranjero alrededor de 6 meses.

TABLA 1. Identificadores de los informantes distribuidos por cursos

Segundo curso				Tercer curso				Cuarto curso			
ID ²	SEXO	EDAD	ESTANCIA ³	ID	SEXO	EDAD	ESTANCIA	ID	SEXO	EDAD	ESTANCIA
E1	M	19	No	E21	H	20	No	E41	M	22	No
E2	M	19	No	E22	M	21	Sí	E42	M	22	No
E3	M	19	No	E23	M	21	No	E43	M	22	No
E4	H	19	No	E24	M	20	No	E44	H	24	Sí
E5	H	20	No	E25	M	20	No	E45	H	22	Sí
E6	M	20	No	E26	M	21	No	E46	M	22	Sí
E7	M	19	No	E27	M	21	Sí	E47	M	22	Sí
E8	H	19	No	E28	H	23	Sí	E48	M	23	Sí
E9	M	20	No	E29	M	21	No	E49	M	23	Sí
E10	H	19	No	E30	M	22	No	E50	M	22	No
E11	H	20	Sí	E31	M	21	No	E51	M	22	No
E12	M	19	No	E32	M	20	No	E52	H	23	No
E13	M	19	No	E33	M	20	No	E53	H	22	Sí
E14	M	19	No	E34	M	21	No	E54	H	23	Sí

² Identificador del estudiante.

³ Estancia en algún país hispanohablante bien por prácticas o por estudios.

E15	M	20	No	E35	H	22	No	E55	H	22	Sí
E16	H	20	No	E36	H	21	No	E56	M	22	Sí
E17	M	19	No	E37	M	21	No	E57	M	22	Sí
E18	M	19	No	E38	H	21	No	E58	M	22	No
E19	M	20	No	E39	H	21	No	E59	M	22	No
E20	M	19	No	E40	M	22	Sí	E60	M	22	No

En cuanto a los grupos de debate, estos se organizaron por curso, para intentar respetar tanto el nivel de competencia como el de conciencia lingüística que hubieran podido desarrollar hasta ese momento de su formación. Se eligieron, así, 10 estudiantes de aquellos entrevistados por cada curso, respetando la representatividad por sexo, calificación y estancia en el extranjero. Los grupos de debate quedaron constituidos del siguiente modo:

- Grupo de debate 1 [GD1]⁴ (segundo curso): E1, E4, E5, E6, E9, E11, E13, E14, E16, E19.
- Grupo de debate 2 [GD2] (tercer curso): E21, E22, E24, E27, E28, E32, E34, E35, E39, E40.
- Grupo de debate 3 [GD3] (cuarto curso): E41, E44, E45, E46, E47, E50, E54, E58, E59, E60.

La finalidad de estos era cruzar opiniones y motivar que surgieran nuevas ideas o razones. Las cuestiones que debatieron los grupos fueron aquellas relacionadas con los focos de prestigio. Los grupos de debate también fueron grabados y transcritos. Para terminar, es necesario apuntar que los estudiantes fueron informados sobre la finalidad de esta investigación y aceptaron participar libremente en ella.

3. RESULTADOS

3.1 Entrevistas

⁴ De aquí en adelante, los grupos de debate se referenciarán según su abreviatura recogida entre corchetes.

Exponemos en este apartado los resultados obtenidos en las distintas preguntas de la entrevista.

3.1.1 ¿Dónde crees que se habla mejor español?

Es sabido que en todos los idiomas existen focos de prestigio idiomático. Estos suelen coincidir con capitales, que son centros culturales o históricos, cuya habla es reconocida nacional o internacionalmente como modelo (Areiza Londoño, Cisneros & Tabares, 2012). En este sentido, tal como expuso Moreno Fernández (2004) de acuerdo con la teoría de prototipos, los mejores hablantes de una lengua suelen vincularse con un territorio determinado, donde se encuentra su núcleo o núcleos más prestigiosos. Los hablantes de dicho núcleo o núcleos constituirían el centro de ese sistema geo-socio-lingüístico y el resto sería considerado periferia. De acuerdo con lo expuesto, nos interesaba conocer dónde ubicaban dicho centro nuestros estudiantes, lo que se relacionaría directamente con la variedad del español que consideran prestigiosa. Por otro lado, como puede observarse en nuestra entrevista, la pregunta que abre este apartado presentaba otras dos cuestiones vinculadas a ella y que dependían de si el encuestado respondía en España o en Hispanoamérica como primera opción. No en vano, como también apuntó Moreno Fernández (2001) continuando con la teoría aludida más arriba, los estudiantes extranjeros de español suelen manejar prototipos en un nivel superordinado, por lo que accederían a la categorización de la realidad geolectal de nuestra lengua desde una estructura de aire o semejanza de familia, donde sus categorías básicas serían español de España y español de América. En efecto, muchos respondieron de ese modo y se les plantearon las dos preguntas siguientes, es decir, si su respuesta era España, le preguntamos en qué lugar dentro de España consideraba que se hablaba mejor; si su respuesta era Hispanoamérica, seguimos el mismo procedimiento. Posteriormente, se les preguntó en qué lugar del otro dominio geográfico del español consideraba que se hablaba mejor la lengua.

Atendamos, pues, a los resultados obtenidos en esta pregunta. Cabe aclarar que, aunque el presente estudio no es de carácter cuantitativo, resulta necesario ofrecer una orientación sobre los porcentajes de cada tipo de respuesta para obtener así una idea más clara de la información ofrecida

por el conjunto de los estudiantes entrevistados. De este modo, el 93,3% (56)⁵ de los informantes respondió que el mejor español se hablaba en España o bien aludió a alguna ciudad o región de ella, el 3,3% (2) respondió que no había ningún lugar donde se hablara un mejor español, mientras que otro 3,3% (2) consideró que el mejor español se hablaba en México.

Prestemos atención, en primer lugar, a las respuestas que se salen del conjunto de respuesta mayoritario:

No creo que haya ningún lugar donde se hable mejor, solo son formas diferentes de hablar. [E40]

No hay ningún lugar donde la gente hable un español mejor que otro. [E50]

A la luz de estas respuestas, estas estudiantes parecen haber alcanzado el nivel de conciencia lingüística suficiente para considerar que ninguna variedad diatópica debe ser considerada superior a otras. Una de ellas cursaba su tercer año y había disfrutado de una estancia en Barcelona, mientras que la segunda era estudiante de cuarto curso y no había estado en el extranjero. Curiosamente, ambas tenían excelentes calificaciones.

Veamos las opiniones de aquellas alumnas que dieron México por respuesta:

Se habla mejor en México, porque su lengua es más moderna, tiene más contacto con el inglés y se usa en muchas series y películas. [E32]

Creo que se habla mejor en México, porque es donde hay más gente que habla español. [E57]

En este caso, ambas estudiantes tenían alguna relación con la nación mexicana. La primera, había visitado el país durante tres o cuatro días, veía series dobladas en español de México y también escuchaba música de cantantes mexicanos actuales, además su familia tenía vínculos con el país, ya que mantenían relaciones comerciales con empresarios mexicanos y taiwaneses allí afincados. La segunda, había disfrutado de una estancia de dos meses en México. Como puede apreciarse, la estudiante E32 alude entre sus argumentos a la modernidad y al contacto con el inglés como

⁵ Incluimos entre paréntesis el número de estudiantes correspondiente a dicho porcentaje.

características positivas que, como veremos, aparecen con más frecuencia como críticas y marcas de «menor pureza» entre otros informantes. Por otro lado, la entrevistada E57 justifica su elección identificando prestigio con peso demográfico y cayendo en uno de los mitos enumerados por Moreno Fernández (2010): aquel que otorga al español hablado en México una mayor importancia por un simple argumento de naturaleza cuantitativa.

Atendamos ahora al conjunto de estudiantes que consideraron que el mejor español se hablaba en España. De los 54 alumnos que ofrecieron esa respuesta, el 37% (20) consideró que el mejor español se hablaba en Madrid; el 22, 2% (12), que se hablaba en Valladolid; el 20,3% (11), que se hablaba en Castilla; el 7,4% (4), que se hablaba en Salamanca y el 3,7% (2) consideró que donde mejor se hablaba era en Andalucía. Por último, el 7,4% (4) no sabía en qué lugar de España ni identificaban ninguna variedad peninsular o insular. Alguno de ellos comentó que en cualquier lugar, menos en Cataluña o el País Vasco. Veamos las respuestas y sus razones. Empezaremos por algunas opiniones que no precisaban ninguna localización dentro del español europeo:

En España, porque allí se habla el español real. En América el español es diferente, está cambiado, se ha deformado. [E1]

En España, porque allí tuvo su origen y el español es más puro. [E2]

Creo que se habla mejor en España, sin duda, porque allí se originó el español. [E14]

En España, porque la manera de hablar es más clara, allí nació y es el español que estudiamos en clase. [E16]

Los entrevistados identifican, sin apenas pensar, que el mejor español se habla en España. Sin embargo, cuando les preguntamos por un lugar concreto no saben qué responder, engloban toda España en su respuesta o rechazan ciertos territorios con otras lenguas cooficiales:

¿En qué lugar de España? Pues en toda España. Allí nació el español, ¿no? [E1]

No sé en qué lugar. No conozco mucho sobre las ciudades o regiones de España. [E2]

En cualquier lugar menos en Cataluña o el País Vasco, porque allí hablan catalán o vasco. [E14]

Creo que no hay un lugar. Creo que en toda España se habla mejor. [E16]

Como puede apreciarse si volvemos a la tabla de informantes, se trata de alumnos de segundo curso que parecen poseer un escaso conocimiento no solo sobre la geografía de España sino sobre su diversidad lingüística y dialectal. En consecuencia, piensan que en toda España se habla un español uniforme con las mismas características. La estudiante E14 muestra conocimiento de la existencia de otras lenguas cooficiales mediante el rechazo de dichas comunidades como focos de prestigio, no sabemos si por una noción de «impureza» debido al contacto lingüístico o por el hecho de creer que en esas zonas no se habla español. Por otro lado, atendiendo a las primeras respuestas dadas por estos entrevistados, en ellas ya se apuntan ideas interesantes para justificar esa elección geográfica y su forma de hablar: «el español real», «el español más puro», «lugar de origen del español» y «el español que estudiamos en clase». Aparece aquí alguna creencia que será recurrente en todas las entrevistas y que establece una clara oposición entre el español de España, identificado mayoritariamente con la variedad centro-norteña peninsular, y el español de América; entendido el primero como modelo de corrección o lengua ejemplar y el segundo como desvirtuación o deformación del primero. Nos referimos a la creencia de que el español de España, concretamente el castellano, es más puro puesto que se encuentra más cerca de su lugar de origen y, de este modo, es ajeno a dicha «deformación». Por lo tanto, tal como señala [E1], ese ha de ser el «español real» [E1] y no aquel otro que ha sufrido diversas transformaciones respecto del original. Esta idea, como apunta Méndez García de Paredes (2012: 283), se apoya sobre la antigua creencia de que «la pureza de una lengua estaba estrechamente vinculada a su lugar de nacimiento y que al esparcirse por otros dominios se iba “contaminando” con elementos extraños que la llenaban de impurezas, acentuaban su diversificación y motivaban su ruina o ponían en peligro su unidad». Obviamente, nos encontramos ante un conocido mito, pues, «la noción de pureza es totalmente ajena al funcionamiento real de las lenguas» (Moreno Cabrera, 2016: 284) y porque no existe ninguna razón

lingüística que justifique que el castellano sea más auténtico o legítimo históricamente que cualquier otra modalidad peninsular o que el español de cualquier otra parte del mundo (Moreno Fernández, 2010). Por otro lado, los entrevistados aluden a la autoridad académica («es el español que estudiamos en clase» [E16]) para calificar al castellano como el mejor español, constatando que es esta la variedad que se enseña como variedad central en el modelo lingüístico elegido para la docencia del ELE (Andión, 2007). Como veremos a continuación, estas creencias se reafirman en otras muchas respuestas, donde también surgen nuevas ideas relacionadas. Atendamos ahora a aquellas respuestas donde aparecen citados algunos lugares concretos vinculados al prestigio lingüístico:

Creo que donde se habla mejor es en España, en Valladolid, porque allí nació y es más puro y tradicional. [E7]

Creo que donde se habla mejor español es en España, concretamente en Salamanca, porque allí tienen la universidad más antigua. [E3]

En España, porque el español también se llama castellano y fue allí donde nació el español, en Castilla y León. Por eso, es donde se habla mejor español. [E23]

El de Castilla, el castellano, porque es más tradicional. [E34]

Por supuesto en España y en Valladolid. La gente de Valladolid siempre dice que habla el mejor castellano. También algunos profesores nos dicen que el español de Castilla es el original y el más puro. [E47]

Es España, en Castilla, el castellano. Porque es allí donde se habla el verdadero español. [E49]

En estas respuestas existe una clara vinculación entre variedad castellana y prestigio. Esa idea de que el «mejor español» es el español hablado en Castilla se cita explícitamente en muchas opiniones recogidas en este estudio. Vemos que en torno al castellano aparece la ya mencionada creencia de la pureza («es más puro» [E7], «el más puro» [E47]), así como también las ideas de autenticidad («el verdadero español» [E49], «el original» [E47]) y de tradición y legitimidad histórica vinculada al lugar de nacimiento («porque allí nació y es más puro y tradicional» [E7], « porque es más tradicional» [E34]). Atendiendo a los lugares mencionados, más allá de la referencia general a Castilla o a Castilla y León, los informantes

también aluden a Valladolid y Salamanca. La aparición de la ciudad de Salamanca entre nuestras respuestas vincula el prestigio de su lengua con la antigüedad de su universidad, institución que conocen nuestros entrevistados, en primer lugar, debido a la existencia de acuerdos académicos entre ambas universidades y, en segundo lugar, debido a probables menciones en las clases del grado. Por otro lado, la vinculación entre el prestigio del español y la ciudad de Valladolid es sobradamente conocida y la expansión de esta creencia se extiende, como vemos, hasta Taiwán. La afirmación de que en Valladolid se habla el mejor español no solo se mantiene dentro del imaginario popular sino que ha encontrado eco en la voz de representantes políticos como Francisco Javier León de la Riva⁶, un conocido alcalde de dicha ciudad, y también se ha usado y se sigue usando como reclamo para escuelas de español ubicadas en esa capital⁷. Obviamente, se trata de un mito, cuyo origen sitúa José Manuel Blecua en una obra escrita por Madame D'Aulnoy en el siglo XVII (Rodríguez Marcos, 2011).

Sin embargo, el núcleo geográfico más citado en nuestras entrevistas como foco de prestigio fue la capital de España:

En España, en Madrid, porque es la capital. [E10]

En España se habla mejor, sin duda, porque allí nació el español. Y el lugar donde es más correcto es Madrid, porque hablan castellano y es la capital. [E15]

En España, en Madrid, porque es la capital y es donde han estudiado muchos de nuestros profesores. [E41]

En Madrid, porque es la capital y es el modelo para otros. [E50]

No es desconocido el prestigio del habla de Madrid entre la población española. Al tratarse de la capital, su habla suele tenerse como modelo y es difundido por los medios de comunicación (Moreno Fernández & Moreno Fernández, 2004). Como exponen Moreno Fernández & Moreno Fernández (*ibid.*), su español es un castellano de carácter conservador en el que pueden observarse influencia de las hablas sureñas debido a la inmigración.

⁶ Véase *La Gaceta de Salamanca* (2013).

⁷ Tan solo hay que visitar la página de la ACEEVA (Asociación de Centros de Enseñanza de Español de Valladolid) en la que aparece el lema: «Valladolid, el mejor español del mundo». Dejamos aquí el enlace: <https://www.fundacionlengua.com/aceeva/>

Este prestigio aparece entre las respuestas de nuestros informantes, quienes vinculan este concepto a la variedad castellana allí hablada y al hecho de ser la principal ciudad del país. Estos identifican la capital como núcleo irradiador de una norma ejemplar que parece ir más allá de las fronteras del español europeo. No en vano, como ya apuntó Lope Blanch (2002), en cada país hispanohablante existe una norma lingüística ejemplar, paradigmática a la que los hablantes intentan aproximarse cuando quieren hablar bien, y esta suele ser la norma culta de la capital.

A modo de resumen de las respuestas que sitúan el foco de prestigio del idioma en la zona centro-norte peninsular, podemos decir que en ellas se aprecia claramente la «falacia del origen histórico como criterio privilegiado o único de legitimidad de una variedad lingüística» apuntada por Martínez Pérsico (2013: 118). De acuerdo con esta misma autora, podemos ver cómo se perpetúa una concepción centralista en la descripción del modelo del español «un centro, anclado geográficamente en la zona septentrional de España, y una periferia, integrada por el español meridional, Canarias y América». Sin olvidar que la posición privilegiada del castellano es histórico-genética «puesto que la lengua evolucionó desde el latín en la confluencia de Cantabria, Burgos, la Rioja y el área vascófona» (*id.*).

Esa periferia poco prestigiosa, mencionada por Martínez Pérsico y relacionada con la teoría de prototipos citada más arriba, aparece claramente en las palabras de los informantes que expondremos a continuación. Como dijimos anteriormente, dos estudiantes afirmaron que el mejor español se hablaba en Andalucía. Estos informantes habían disfrutado de una estancia de 6 meses en la capital andaluza y en una suerte de lealtad lingüística a la variedad adquirida consideraron más prestigioso el español hablado en dicha región⁸:

Para mí en Andalucía. Pero los profesores siempre enseñan que el castellano es el único español oficial. Por ejemplo, nos dicen que Valladolid es la ciudad donde se habla el mejor castellano, más claro

⁸ Es evidente que los informantes desconocen la heterogeneidad de la variedad lingüística andaluza y parecen tener en mente en español hablado en la capital, donde ellos disfrutaron de su estancia.

y sin acento. Pero yo no creo que el acento sea importante para hablar bien español. [E45]

En España, por supuesto, porque he conocido a gente de Hispanoamérica y no podía entender lo que decían. Dentro de España, si no hubiera estado en Sevilla, habría dicho en Castilla y León, porque los profesores siempre nos dijeron que los andaluces hablan con acento, que se comen sonidos y que son muy difíciles de entender. Por eso tenemos un estereotipo de los andaluces como que su habla es muy rural, que hablan como campesinos y no se entiende lo que dicen. Pero después de estar en Sevilla, digo que donde se habla mejor es en Andalucía. [E46]

Ahora bien, más allá de la identificación del foco de prestigio por vinculación afectiva, resultan mucho más interesantes las afirmaciones que realizaron los estudiantes respecto a la labor docente, donde se mezclan varios mitos o creencias erróneas que parecen estar siendo difundidos por el profesorado. En primer lugar, el estudiante E45 afirma que «los profesores siempre enseñan que el castellano es el único español oficial». Esta afirmación, que en la actualidad no es más que otro mito⁹, encuentra su razón histórica en el uso que se ha hecho del castellano-norteño de las clases cultivadas como base para la estandarización del español, lo que, como expone Senz (2011), no solo ha favorecido una situación diglósica entre el castellano y otras variedades geográficas sino que ha provocado la estigmatización del resto de geolectos «con juicios de valor denigrantes, que calificaban —y califican aún— estas formas lingüísticas como toscas, vulgares o incluso como corrupciones de la variedad prestigiada, intrínsecamente inhábiles para ciertas funciones» (*ibid.*: 22). Según la afirmación recogida en el discurso de nuestro entrevistado [E45], el docente ha elevado la variedad castellana a único modelo idiomático o variedad estándar impulsando, en la mente del estudiantado, una valoración más o menos negativa del resto de las variedades geográficas en función de su mayor o menor cercanía con dicho modelo. Por otro lado, volvemos a encontrar el mito del español de Valladolid, ya comentado más arriba, así como el mito del hablar sin acento, que comentaremos con detalle más abajo. En segundo lugar, la estudiante E46, confirma la transmisión de estereotipos lingüísticos acerca de la variedad andaluza por parte del profesorado. Los profesores a los que alude la entrevistada han obviado la

⁹ Moreno Fernández (2014) alude al mito de «el español de Castilla es el estándar».

existencia de una norma culta andaluza y han asociado la variedad geolectal con una descripción sesgada, vaga y nada objetiva desde un punto de vista lingüístico («hablan con acento», «se comen los sonidos», «difícil de entender»), así como con una serie de imágenes estereotipadas («su habla es muy rural», «hablan como campesinos»). De acuerdo con la información aportada por esta alumna, la estigmatización de la variedad andaluza así como la transmisión de prejuicios lingüísticos por parte de algunos docentes resulta evidente.

Para cerrar este apartado, en el que la mayoría de las respuestas hacen referencia, como primera opción, al español de España en tanto que mejor español, cabe mencionar que a las dos chicas que eligieron México como foco primario de prestigio les preguntamos sobre lugares donde se hablara el mejor español en España. La estudiante E57 respondió Castilla, mientras que la informante E32 respondió que en Madrid. Se repiten en estos casos, las respuestas mayoritarias vistas anteriormente.

3.1.1.1 ¿Dónde se habla el mejor español en América?

Incluimos en este apartado las respuestas dadas por nuestros informantes a las preguntas: «En América, ¿dónde crees que se habla mejor español? ¿Por qué?». Puesto que la mayoría de los entrevistados identificaron un foco primario de prestigio en España (93,3%/56), nos interesaba conocer su opinión acerca del territorio americano. A este respecto, es necesario destacar que una amplia mayoría no supo qué responder, concretamente, el 65% (36). Estos informantes reconocieron tener un gran desconocimiento sobre el español de América debido a la escasa o nula atención prestada en clase a otras variedades del español que no fuera la castellana. Entre ellos existían estudiantes de todos los cursos participantes en las entrevistas:

No sé. No hemos estudiado nada del español de Hispanoamérica. [E9]

No lo sé. Conozco muy poco el español de Latinoamérica. No puedo decírtelo. [E24]

No sé. No casi no hemos estudiado nada del español de América. Me gustaría saber más. [E42]

Por otro lado, un 15% (8) consideró que no existía ningún lugar donde se hablara un mejor español en América, reafirmando la posición privilegiada del español europeo centro-septentrional y mostrando una evidente actitud negativa hacia las variedades americanas:

No sé. No hemos estudiado casi nada de Hispanoamérica y no hemos escuchado nada de ese español. Solo sé que hablan de forma borrosa y peor que en España. [E12]

Creo que se habla peor que en España y no creo que haya un español más correcto allí. [E38]

No pienso que se hable bien allí, porque se diferencia mucho del español de España. [E44]

Solo sé que el mejor español se habla en España. El de Hispanoamérica no es bueno. [E49]

En este 15% también aparecen estudiantes de todos los niveles e incluso alguno de ellos, concretamente el informante [E44], había disfrutado de una estancia en Argentina y seguía manteniendo esa visión privilegiada de la variedad castellana. Por otro lado, en la opinión de este estudiante de cuarto curso, se identifica lo que Martínez Pésico (2013) llama la «falacia de la homogeneidad lingüística del español europeo». Esta es transmitida por muchos profesores de ELE, especialmente los no nativos, y consiste en identificar de manera errónea la lengua y la variedad castellana (en este caso el alumno mencionado se referiría a la variedad y no a la lengua) con el estado nación, atribuyendo al país entero el habla de una de sus partes. Esta idea errónea aparece con frecuencia en esta investigación.

Por último, un 21,5% (12) identificó distintos focos de prestigio en Hispanoamérica, como Chile, Perú, México y Colombia:

Creo que en Perú. Al menos a mí me gusta más, porque he vivido allí. [E11]

Creo que se habla mejor en Chile, porque puedo entender mejor a los chilenos que a otros hispanoamericanos. [E23]

En México, porque hay muchas series mexicanas y si hacen tantas series para otros países deben hablar un buen español. [E2]

En Hispanoamérica creo que se habla mejor en Colombia, en la capital. He escuchado que su español es el más claro de América. [E52]

Como vemos, los criterios de selección de estos focos de prestigio pueden basarse en el carácter afectivo hacia la variedad, en su presencia en los medios de comunicación o en su inteligibilidad tomando, por supuesto, como referencia la norma castellana a la que están habituados. También es posible encontrar creencias populares, como aquella que reza que en Colombia, concretamente en Bogotá, se habla el español «más puro» de América. Este conocido mito podría estar relacionado, entre otras causas, con el empleo de un español fonéticamente más conservador y, por tanto, más cercano a la norma castellana (Moreno Fernández, 2010).

3.1.2 ¿Dónde crees que se habla el peor español?

En la identificación de los núcleos de desprestigio idiomático, la tendencia claramente se invierte y la mayoría de las respuestas apuntan hacia el continente americano. No obstante, también se registraron otro tipo de respuestas. Veámoslas a continuación:

El 15% (9) consideró que no tenía conocimientos suficientes del español americano para saber dónde se hablaba un peor español en el mundo. Las respuestas son muy similares a las recogidas en el apartado previo y aparecen informantes de todos los cursos. Es curioso observar que algunos informantes consideraran no tener suficiente información para identificar dónde se habla peor español, pero sí para señalar dónde se habla mejor y viceversa.

El 13,3% (8) consideró que no se hablaba en ningún lugar, porque no existía ese «peor español»:

No hay peor español, solo es diferente la pronunciación. [E49]

No hay ningún peor español. Son solo distintas formas de hablar. [E22]

Antes de ir a Sevilla habría dicho que en Andalucía, pero ahora sé que todos los lugares tienen sus propias características a la hora de hablar y hay que respetar la variedad. Por eso, ahora creo que en ningún lugar se habla un peor español. [E46]

Pensaba que era en Andalucía, porque su pronunciación era muy diferente a la que nos enseñan en la universidad, pero después de haber estado en Sevilla, ya no pienso así. Creo que no hay ningún tipo de español que sea peor que otro. [E45]

Las opiniones de estos ocho estudiantes, cabe destacar que todos ellos habían estado bien estudiando o haciendo prácticas en el extranjero, no estigmatizan ninguna variedad geográfica del español, respetando la diversidad. Sin embargo, es interesante destacar el cambio de actitud que se ha forjado en aquellos dos alumnos que estuvieron estudiando en Sevilla. Ambos reconocen que antes pensaban que el peor español se hablaba en Andalucía, debido a su pronunciación divergente de la centro-norteña, pero que tras estudiar allí, su percepción cambió.

El 21,6% (13) estimó que el peor español se hablaba en Cataluña y el 3,3% (2) en el País Vasco:

En Cataluña, porque hablan catalán. [E5]

En Barcelona, porque allí no hablan español, solo catalán. [E13]

En Cataluña, por la influencia del catalán. [E10]

En Cataluña, porque tienen su propia lengua y mezclan la lengua. [E22]

En el País Vasco, porque hablan vasco y no saben bien español. [E51]

La percepción de estos informantes sobre el español de dos de las zonas con lenguas cooficiales es negativa, bien porque creen que los habitantes de estas zonas dominan mejor la otra lengua que el español bien por la creencia en que hablan un español «alterado» debido al contacto lingüístico.

Por último, y como ya apuntamos, el 46,6% (28) consideró que el peor español se hablaba en toda Hispanoamérica o en algún lugar de ella:

En Hispanoamérica, porque su español se ha deformado y tienen acento. [E1]

En México, porque está cerca de EEUU y tienen mucha influencia del inglés. [E16]

En Hispanoamérica, por la influencia de sus lenguas indígenas, por eso no hablan bien castellano. [E5]

En Argentina y Uruguay, porque tienen mucho acento. [E21]

Donde se habla peor es en Argentina, por su acento, por su pronunciación. Creo que no es buena, está deformada. [E24]

En Argentina y Uruguay, por su acento y su pronunciación. Son fuertes y es difícil entenderlos. [E52]

En Uruguay y Argentina, porque pronuncian el español de manera rara, yo diría que pronuncian mal: tienen mucho acento. Es muy diferente del español que estudiamos. [E53]

La valoración que esta parte de los entrevistados hace del español americano es negativa. Estos pueden situar el español más desprestigiado tanto en toda Hispanoamérica como en algún lugar de ella. Las dos zonas reiteradas fueron México y, sobre todo, Argentina. Más de la mitad de esos 28 estudiantes, un 53,5% (15) eligieron Argentina como el lugar donde se hablaba peor español en el mundo. Las razones aportadas por los informantes redundan en ideas como la «deformación» o el «desvío» respecto del español original, la influencia de otras lenguas sobre el español (como las lenguas indígenas o el inglés de EEUU) o el fuerte acento. Debido a la constante alusión al «accento» como forma estigmatización por parte de los informantes (y de acuerdo con sus respuestas, también empleado de este modo por algunos profesores) especialmente referido al español austral, cabe aclarar esta falsa creencia. Como expone Lippi-Green (1997), el término *accento* en la lengua popular se refiere de manera vaga a una «forma de hablar», sin que existan especificaciones técnicas sobre su significado. Desde un punto de vista lingüístico, habría que recurrir a los rasgos prosódicos y segmentales característicos de la entonación y fonética de una determinada comunidad hablante para diferenciar un acento de otro. El *Diccionario de la Lengua Española* lo define del siguiente modo: 'conjunto de las particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracterizan el habla de un país, región, ciudad, etc.' (RAE, s.v. *accento*, ac. 5). ¿Es posible, por tanto, hablar sin acento? Evidentemente no. Cada hablante va tener su propio acento, es decir, su propia melodía, entonación, sus propios rasgos fonéticos dependiendo de la variedad geolectal a la que se adscriba. De modo que ese «hablar sin acento», como defiende Lippi-Green (1997), no es más que un mito. Cuando alguien habla de «no tener acento» está pensando en el estándar en cuanto a suprariedad no marcada y, por

tanto, fuera de la cadena variacional de la lengua (Oesterreicher, 2004). Sin embargo, a este respecto, suelen pasarse por alto algunos hechos: en primer lugar, que el estándar no es una variedad natural sino aprendida y funcional, que se usa solo en determinadas ocasiones y que nadie habla en su vida cotidiana (Demonte, 2003; Pascual & Prieto, 1998); en segundo lugar, que los rasgos prosódicos no son centrales en la creación ni en el uso de ese estándar (Demonte, 2003) y, por último, que en la aproximación a ese estándar los rasgos fonéticos propios o de aquella variedad adquirida no pueden hacerse desaparecer por completo sino suavizarse (*id.*) Por otro lado, también suele olvidarse o desconocerse la existencia de distintas normas cultas¹⁰ en los dominios del español, en las que los rasgos considerados no marcados desde el punto de vista fonético pueden no coincidir con aquellos considerados no marcados dentro del español centro-norteño peninsular. Es decir, se ignora o se pasa por alto que un mismo fenómeno puede recibir distintas valoraciones dependiendo del espacio variacional en el que aparezca. Volviendo a las razones argüidas por nuestros estudiantes y poniéndolas en contexto con otras respuestas dadas, parece existir entre ellos un claro referente, el castellano, en torno al que construyen la variación diatópica de la lengua de acuerdo con la perspectiva del español europeo. El castellano parece ocupar, por tanto, dentro de su conocimiento lingüístico, el lugar de ese supradialecto ordenador de variedades, de modo que todo lo que se aleje de esa variedad europea lo considerarán diatópicamente marcado y poco deseable. Será en virtud de la mayor o menor diferencia que perciban respecto a su modelo lo que los hará apreciar o despreciar una variedad geográfica. En este sentido, el español rioplatense o austral presenta una diferenciación prosódica y fonética lo suficientemente grande como para considerarlo «deformado» o «desviado del original».

El citado mito de la ausencia de acento y la confirmación de que el español centro-norteño peninsular parece tomarse como referencia ordenadora del espacio variacional puede verse en el preocupado

¹⁰ Algunos investigadores hablan de estándares para cada una de las variedades geográficas (Silva-Corvalán & Enrique-Arias, 2017).

comentario que nos hacía uno de los estudiantes que había estudiado español en Sevilla:

Al profesor de conversación no le gusta mi acento andaluz. Le gustaría que hablara castellano, sin acento. Alguna vez me ha dicho en clase que mi acento era muy fuerte. Es que mis amigos y mi familia española eran de Sevilla y de Córdoba. Por eso aprendí español con un acento más fuerte, pero ningún compañero aquí habla así y me siento raro. Creo que esperan que hable más cerca de la forma castellana. Aunque lo intento, para mí es muy difícil hablar sin acento... [E52]

Atendiendo a las palabras de este informante, el profesor parece defender un modelo de lengua donde, en el mejor de los casos, se ha tomado el castellano como variedad preferente (Andión, 2007) y en el peor se ha elevado el castellano a la categoría de estándar (algo nada deseable en la realidad policéntrica actual), y en el que los rasgos fonéticos andaluces parecen no tener cabida.

3.1.2.1 ¿Dónde se habla el peor español en España?

Puesto que la mayoría de los entrevistados localizó en Hispanoamérica los focos de desprestigio idiomático, nos interesaba saber dónde ubicaban estos focos dentro del español europeo y sus razones. Las respuestas coinciden con ese 21,6% del apartado anterior, ya que, la mayoría de esos 28 estudiantes (el 57,2%, 16 de ellos) consideró que se hablaba un peor español en Cataluña y en el País Vasco, mientras que un 25% (7) mencionó Andalucía y un 17,8% (5) no supo qué contestar. Las razones enumeradas son similares a las ya citadas con anterioridad: contacto lingüístico o desconocimiento del español para las regiones con lenguas cooficiales, descripción sesgada y negativa de la pronunciación andaluza como modalidad divergente respecto a la norma castellana e insuficiente conocimiento de las variedades geográficas como para dar una respuesta.

3.1.3 ¿Qué variedad del español te gustaría estudiar y hablar? ¿Por qué?

Con estas preguntas pretendíamos conocer las preferencias de los estudiantes respecto al estudio y uso del español en relación con sus variedades geográficas.

Del total de los entrevistados, el 50% (30) eligió castellano, expresando que les gustaba más por las razones ya vistas (más puro, tradicional, correcto, claro, original, español real, español verdadero, etc.), el 28,3% (17) eligió español de México debido a la presencia de distintas empresas taiwanesas en el país y a su interés por encontrar trabajo allí, y el 21,6% (13) eligió distintas variedades bien por haber vivido y estudiado en el lugar donde se hablan (Argentina, Perú, Andalucía), bien por simple gusto por su melodía, pronunciación, etc. o debido a su seguimiento de cantantes, series nacionales, *youtubers*, etc. (Colombia, Guatemala, Chile).

3.2 Grupos de debate

Las conclusiones alcanzadas en los grupos de debate no arrojaron resultados diferentes a los obtenidos en las entrevistas. A modo de resumen, cabe destacar que el G1 y el G2, es decir, aquellos estudiantes de segundo y tercero, reconocieron su gran desconocimiento acerca de las variedades del español tanto europeas como americanas y, al mismo tiempo, identificaron bien España, bien puntos del centro-norte peninsular como focos de prestigio del español aludiendo a las razones ya mencionadas. Del mismo modo, respetaron las opiniones divergentes de estudiantes puntuales con bastante escepticismo. Por su parte, en el G3 se dieron opiniones más variadas debido al mayor número de alumnos que había disfrutado de una estancia en el extranjero. Si bien el número de estudiantes que defendía el modelo europeo centro-norteño fue mayoritario, su actitud era más abierta a aceptar las razones expuestas por aquellos que defendían la igualdad y respeto hacia otras variedades geolectales.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio coinciden con los resultados de Blanco Pena (2014), ya que reflejan una mayoritaria actitud positiva hacia el castellano, identificándola como variedad prestigiosa en claro detrimento de

aquellas otras variedades tanto europeas como americanas. Los núcleos de prestigio se mueven entre la alusión general a España (mediante una identificación del español europeo como castellano), hasta la concreta elección de alguna ciudad del centro-norte peninsular, a saber, Madrid, Valladolid o Salamanca, pasando por menciones a la región de Castilla y León. Por otro lado, los núcleos de desprestigio suelen situarse tanto en Hispanoamérica en general, entendiendo su español como una especie de realidad homogénea opuesta al español de España, como en algún punto concreto de su geografía, sobre todo Argentina, Uruguay y México. En el español europeo, los núcleos de desprestigio se ubican sobre todo en Cataluña y País Vasco y en menor medida en Andalucía. Las razones argumentadas por nuestros informantes ponen de manifiesto un conjunto de creencias populares, prejuicios y mitos lingüísticos que, a juzgar por sus respuestas, parecen estar siendo transmitidos por parte del profesorado. La creencia principal responde al mito de la mayor pureza y legitimidad de una variedad geográfica por su relación con el lugar de nacimiento de la lengua, así como la deformación e inautenticidad del resto de variedades en función de su alejamiento de dicho modelo de corrección. En este alejamiento se identifican como principales elementos disidentes el «acento», el contacto entre lenguas y en menor medida ciertos fenómenos gramaticales como el voseo. En relación con esta creencia, resulta evidente que la variedad europea centro-norteña ha pasado a ser en el ideario discente una suprariedad ordenadora de las variedades geográficas del español, una especie de estándar. En este punto, el de la supremacía del castellano, la relación entre la labor docente y las actitudes del alumnado parece obvia, confirmándose ese trasvase de creencias del profesor al alumno que citaba Andión (2013) y Vázquez (2008), muy especialmente debido al contexto de enseñanza heteroglósico taiwanés.

Respecto al español que prefieren los estudiantes, los resultados obtenidos concuerdan con lo que Moreno Fernández decía allá por el 2001, que, por un lado, quieren estudiar lo que ellos consideran el «mejor español», coincidente con los modelos de prestigio que han aprendido (normalmente el castellano, como hemos visto) y, por otro lado, el que consideran «más útil» o «más práctico», en nuestro caso parece ser el

español de México por cuestiones laborales. Otro porcentaje minoritario preferiría otras variedades geográficas en función de gustos o vivencias personales.

Cabe añadir que, desde el punto de vista curricular, es interesante que el conjunto del alumnado entrevistado reconozca importantes carencias en la atención al español americano e incluso algunos de ellos, especialmente los estudiantes de cuarto curso, afirmen que les gustaría conocer más sobre él.

En definitiva, en la muestra seleccionada, la atención prestada en la actividad docente a las variedades geográficas del español parece haber sido no solo insuficiente sino inadecuada, generando un trasvase de creencias y propiciando la aparición de las actitudes comentadas. En relación con estos resultados, sería necesario llevar a cabo estudios más amplios para confirmar la tendencia aquí señalada y plantear mejoras en relación con el modelo de lingüístico elegido para la docencia universitaria. No debemos olvidar, como indicaba el lingüista británico David Crystal en 2013 (Moreno Fernández, 2014), que los profesores de idiomas debemos «entrenar a los estudiantes para que estén listos para la diversidad». ¿Se está realizando bien este trabajo?

BIBLIOGRAFÍA

Agheyisi, R. & Fishman, J. A. (1970): Language Attitude Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches, *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157.

Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/ELE, *ELUA*, 21, 1-13.

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

Areiza, R., Cisneros, M. & Tabares, L. E. (2012). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista* (2.ª ed.). Bogotá: ECOE Ediciones.

Blanco Peña, J. M. (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, 126-141.

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

Cestero, A. M. & Paredes, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación, *ALFAL*, 50, 652-683.

Demonte Barreto, V. (2003). Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española, *Circunstancia. Revista de ciencias sociales del Instituto de Investigación Ortega y Gasset*, 1, 1-9.

Erdösová, Z. (2011). El español de México en los ojos de sus hablantes: un estudio desde la sociolingüística y la dialectología perceptiva, *Lengua y voz*, 1(1), 57-81.

Gaceta de Salamanca (2013). De la Riva dice que el español más puro se habla en Valladolid, *La Gaceta de Salamanca*, 14 de enero de 2013. Recuperado el 22 de julio de 2020 de: <https://www.lagacetadesalamanca.es/hemeroteca/riva-dice-espanol-puro-habla-valladolid-XNGS83220>

Guaus, A. (2019). *La actitud lingüística frente a las variedades de la lengua española. Un estudio entre estudiantes universitarios de ELE*. Trabajo final de máster. Universidad de Gante.

Hernández-Campoy, J. M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística, *Tonos Digital*, 8, 29-56.

Lebsanft, F., Mihatsch, W. & Polzin-Haumann, C. (2012). Introducción. Variación diatópica, normas pluricéntricas y el ideal de una norma panhispánica. En F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Eds.): *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (págs. 7-18). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.

Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York: Routledge.

Lope Blanch, J. M. (2002). La norma lingüística hispánica, *Anuario de Letras: Lingüística y Filología*, 40, 23-41.

López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Martínez Pérsico, M. (2013). Pluricentrismo y norma panhispánica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente ELE, *Mediterráneo*, 5, 111-129.

Masuda, K. (2014). *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón. Influencia de la actitud monocentrista ante la LM ante la adquisición de la LE*. Trabajo final de máster. Universitat de Barcelona: inédito.

Méndez García de Paredes, E. (2012). Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico. En F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Eds.): *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* (págs. 281-312). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.

Moreno Cabrera, J. C. (2016): *La dignidad e igualdad de las lenguas* (2.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Moreno Fernández, F. (2001): Prototipos de prestigio en los modelos de español, *Carabela*, 50, 5-20.

Moreno Fernández, F. & Moreno Fernández, J. (2004): Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid, *Lingüística Española Actual*, 26(1), 5-38.

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

Moreno Fernández, F. (2014). Español de España – Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza. En *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca (25-28/06-2014) (págs. 1-19). Recuperado el 2 de agosto de 2020 de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c42db20c-b55a-4262-a688->

[2914a90ff495/7--espanol-de-espana-espanol-de-america--morenofernandezpaco-pdf.pdf](https://doi.org/10.2914/a90ff495/7--espanol-de-espana-espanol-de-america--morenofernandezpaco-pdf.pdf)

Moreno Fernández, F. (2018). Variedades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes, *Glosas*, 9(5), 34-60

Muñoz-Basols, J. & Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica, *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95

Musulín, M. & Bezlaj, M. (2017). Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb, *Verba Hispánica XXIV*, 87-108.

Oesterreicher, W. (2004). El problema de los territorios americanos». En *Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española: «Identidad lingüística y globalización»* [Rosario (Argentina), 17-20 de noviembre de 2004]. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 3 de julio de 2020 de: https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm

Pascual Rodríguez, J. A. & Prieto de los Mozos, E. (1998). Sobre el estándar y la norma. En C. Kent & M. D. de la Calle (Eds.): *Visiones Salmantinas (1898/1998)* (pp.63-89). Salamanca: Universidad de Salamanca-Ohio Wesleyan University.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.), [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>

Rodríguez Marcos, J. (2011). En ningún sitio se habla el mejor español del mundo, *El País*, Cultura (15 de diciembre de 2011). Recuperado el 28 de julio de 2020 de: https://elpais.com/cultura/2011/12/15/actualidad/1323903603_850215.html

Senz Bueno, S. (2011): Una, grande y (esencialmente) uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la "lengua común". En S. Senz & M. Alberte (Eds.): *El dardo en la Academia*, vol. 2 (págs. 9-302). Barcelona: Melusina.

Silva-Corvalán, C. & Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español* (2.ª ed.). Washington D. C.: Georgetown University Press.

Song, Y. & Wang, J. (2017): Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, 201-216.

Svetozarovová, R. (2019). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos hacia variedades cultas del español, *VERBEIA*, 4, 124-151.

Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes, Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín, teleconferencia. Recuperado el 5 de agosto de 2020 de: https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf