

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

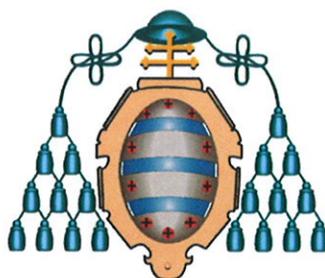
Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

*Políticas y actitudes lingüísticas:
Influencia en la selección de variantes
en el aula de ELE*

AUTOR/A: Aida Fernández Suárez

TUTOR/A: Félix Fernández de Castro

(14 de julio de 2016)



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

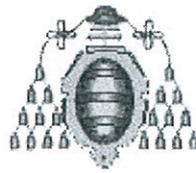
***Políticas y actitudes lingüísticas:
Influencia en la selección de variantes
en el aula de ELE***

AUTOR/A: Aida Fernández Suárez

TUTOR/A: Félix Fernández de Castro

Fdo.: (Estudiante)

Fdo.: (Tutor)



Universidad de Oviedo

PORTADA

Máster en Español como Lengua Extranjera

Nombre del alumno

Aida Fernández Suárez

DNI

Teléfono de contacto

E-mail

Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma

Fecha

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
2. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO EN NUESTROS DÍAS.....	3
2.1. NÚMERO DE HABLANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO	3
2.2 ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO.....	4
2.3 FACTORES PARA EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL	10
3. POLÍTICAS Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS.....	10
3.1 LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS	12
3.1.1. <i>Políticas de los organismos de enseñanza.....</i>	<i>13</i>
3.1.2. <i>Políticas lingüísticas de la Real Academia Española</i>	<i>18</i>
3.1.3. <i>Políticas de las editoriales de los manuales.....</i>	<i>21</i>
3.2. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS.....	23
3.2.1. <i>Estudio de las actitudes lingüísticas de los hispanohablantes y de los profesores de español como lengua extranjera.....</i>	<i>27</i>
3.3. LA CUESTIÓN DEL PRESTIGIO	32
<i>Origen del prestigio lingüístico.....</i>	<i>33</i>
<i>El mito del mayor prestigio de la variante peninsular.....</i>	<i>37</i>
3.4. OTROS FACTORES DE GRAN PESO EN LA ELECCIÓN DE VARIANTES	38
4.1. <i>La funcionalidad</i>	<i>38</i>
4.2 <i>Facilidades para los alumnos.....</i>	<i>48</i>
4. CONCLUSIONES.....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

1. Introducción

En nuestro actual mundo globalizado, el español parece haberse consolidado como una de las lenguas con mayor potencial internacional, solo rivalizada por el inglés. Los expertos coinciden en señalar que el español es ya la segunda lengua más hablada por número de habitantes, compartida por más de 400 millones de personas, y también la segunda como instrumento de comunicación internacional. En consonancia con esta realidad, se han creado nuevos mercados alrededor de nuestro idioma, siendo uno de los más importantes y con mayores expectativas favorables de futuro, el de la enseñanza del español como lengua extranjera. Cada vez son más los estudiantes foráneos que muestran un interés en aprender español, motivados por la expectativa de conseguir mejores oportunidades laborales o por intereses de índole cultural y turístico. La necesidad de atender a la fuerte demanda ha provocado que cada año se amplíe el número de centros, programas y materiales publicados.

No existen pocos retos en la enseñanza de nuestro idioma como lengua extranjera pero quizás uno a los que se han dedicado más conferencias, artículos y estudios sea el de la variación lingüística y su tratamiento en el aula. Siempre se destaca que el español es homogéneo desde el punto de vista gramatical y léxico, pero no es menos cierto que existe una gran variación regional en otros ámbitos.

La representación de esta pluralidad en el aula no está exenta de problemáticas: ¿qué español debemos enseñar? ¿Existe una variedad más adecuada que otra o deberían ser todas enseñadas por igual? Lejos de encontrar una respuesta uniforme a esta pregunta, existen algunos agentes que influyen en nuestro juicio sobre la cuestión. Las autoridades lingüísticas y educativas detentan un gran poder a la hora de determinar el tratamiento que las diferentes normativas tienen en el aula. Sus políticas lingüísticas tienden a promover o regular el uso de alguno/s de los numerosos modelos y pueden incluso a llegar a perjudicar a otros. A su vez, sus políticas modifican las valoraciones que los hablantes y docentes tienen sobre la lengua, conformando unas actitudes lingüísticas que afectarán a la planificación y a las decisiones de los profesores en relación a las variantes que lleven al aula.

El presente trabajo titulado “Políticas y actitudes lingüísticas: Influencia en la elección de variantes en el aula de ELE” busca combinar las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo del Máster de Español como Lengua Extranjera para analizar dos de los múltiples agentes que intervienen en la selección de la norma

del español de referencia en el aula: las políticas lingüísticas de algunas de las autoridades del mundo de la enseñanza-aprendizaje de nuestro idioma y las actitudes lingüísticas de los docentes. En nuestra labor investigadora hemos acudido a opiniones de expertos en el campo de la sociología del lenguaje y de la dialectología, como Moreno Fernández y Alvar, y sintetizado algunos de sus planteamientos sobre los dos agentes que hemos estudiado. También hemos analizado datos obtenidos por otros investigadores en relación a las actitudes y contrastado sus resultados con los de otros expertos, con el objetivo de obtener una visión lo más concreta posible del presente panorama.

El trabajo se estructura en dos secciones principales que a su vez se dividen en otras más concretas. En la primera abordamos la temática de la situación actual del español en el mundo como base de nuestro trabajo. Con esta sección nos proponemos demostrar el peso que el español tiene hoy en día en el mundo, la importancia de su demografía y el creciente interés que despierta en los estudiantes extranjeros en todo el mundo. La segunda corresponde al cuerpo central del trabajo y está dividida en cuatro subapartados. El primero de ellos corresponde al análisis de las políticas lingüísticas de diferentes organismos del mundo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Analizamos las políticas lingüísticas de los organismos de enseñanza, en concreto de las universidades y del Instituto Cervantes; de la RAE, al tratarse del máximo organismo regulador de nuestra lengua y finalizamos con las editoriales de manuales. Luego, pasamos a examinar las actitudes lingüísticas. Aquí recogemos algunas de las definiciones más extendidas sobre el concepto de las actitudes, buscamos dónde está su origen, señalamos los elementos que las componen y las corrientes de estudio que existen sobre ellas. Acabamos este apartado recopilando datos concretos de diferentes estudios sobre las actitudes lingüísticas de los hispanohablantes y los profesores con respecto a las diferentes variedades del español. Dado que la mayoría de políticas y actitudes están fundamentadas o influenciadas por el prestigio de las variantes, en la siguiente sección examinamos esta cuestión, centrándonos en su origen y el mito del supuesto mayor prestigio del español peninsular. Por último, finalizamos este cuerpo central analizando algunos elementos que consideramos más importantes que el prestigio a la hora de seleccionar una variante u otra.

2. Situación del español en el mundo en nuestros días

2.1. Número de hablantes de español en el mundo

Parece innegable hoy en día que el español es una de las lenguas más potentes y con mayor valor económico que existen en el mundo. Entre los diversos factores que podríamos señalar como detonantes de esta pujanza parece conveniente señalar a su demografía como el más determinante. El español es actualmente oficial en 21 países ubicados en tres continentes diferentes. Si traducimos esto a la cifra del número de hablantes, estamos hablando de alrededor de 470¹ millones de personas, lo que supone el 6,7% de la población mundial, convirtiéndola en la segunda lengua más hablada del mundo, sólo por detrás del chino. Un segundo factor decisivo es la política lingüística llevada a cabo por los diferentes países hispanohablantes. Fundamentalmente España y México han tomado un conjunto de medidas orientadas a favorecer la utilidad de la lengua española así como para aumentar su presencia de diferentes organismos internacionales, incrementando su atractivo para posibles nuevos aprendientes. De acuerdo al informe del Instituto Cervantes denominado “El español una lengua viva” elaborado con datos del año 2015, la cifra de hablantes del español sería mucho superior si sumáramos la cantidad de hablantes cuya competencia es limitada y el de estudiantes de español como lengua extranjera. De hacerlo, la cifra superaría los 559 millones de hablantes. Además, el futuro de nuestra lengua parece mucho más prometedor y próspero. Numerosos estudios, como los elaborados por el Censo de Estados Unidos y el Instituto Cervantes, prevén que el número de hablantes y aprendientes de español continuará aumentando paulatinamente en los próximos años. Así pues, el Britannica World Data estima que para el año 2030 los hispanohablantes supondrán un total del 7,5% de la población mundial, muy por encima de otros como el ruso, francés o el alemán aunque aun sin alcanzar el nivel del chino (ap. del informe *El español: una lengua viva* del Instituto Cervantes, 2015: 7) . Otros estudios son incluso más optimistas y estiman que en dos o tres generaciones, la cifra del número de hablantes que serían capaces de entenderse utilizando el español rondaría al 10% del total de la población

¹ La cifra que aquí damos pertenece a una estimación del Instituto Cervantes (El español: una lengua viva) respecto al número de hispanohablantes. Según la UNESCO la cifra podría ser menor, de 392 millones, lo que la haría la cuarta lengua más hablada como nativa. Debemos tener presente que en ningún país hispanohablante, el cien por ciento de la población habla español. Discutiremos esta cuestión en la sección 3.4. cuando detallemos el número de hablantes de cada variedad.

mundial, contrastando con los datos de las otras dos lenguas más poderosas ahora mismo, el chino y el inglés, cuyo número de hablantes descendería. Asimismo, cabe también señalar que otros estudios predicen que para el año 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo, con todo lo que esto conllevaría para nuestra lengua.

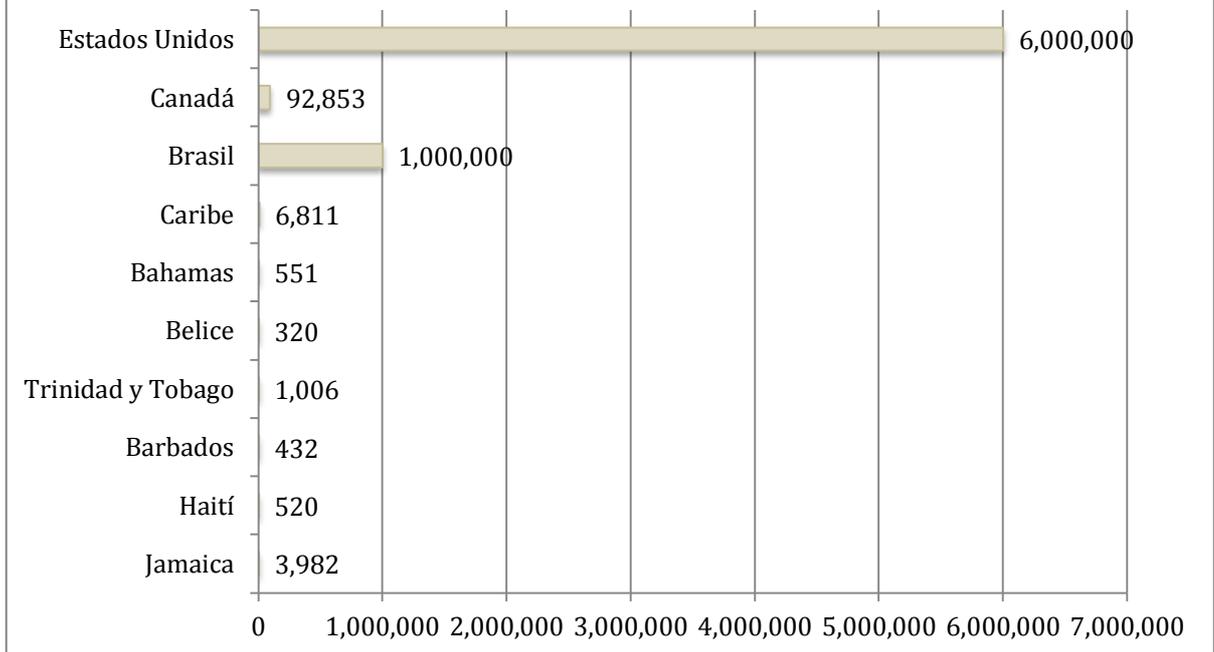
No obstante, el objeto de estudio de nuestro trabajo no son los hablantes nativos del español sino los estudiantes de este idioma como lengua extranjera, así que a continuación analizaremos datos respectivos al número de estudiantes de español que hay en el mundo.

2.2 Estudiantes de español en el mundo

A pesar de la dificultad para estipular exactamente el número de estudiantes, existen diferentes informes que tratan de recopilar de manera más o menos exhaustiva datos referentes a ello. En el año 2005 se publica el *Primer informe Berlitz sobre el estudio del español en el mundo* (Instituto Cervantes, 2012). Según este informe, el inglés es el idioma más estudiado en el mundo, seguido por el francés, el español y el alemán, en este orden. Alrededor de 14 millones de alumnos estarían estudiando español como lengua extranjera en cualquier nivel. Estos datos eran escasos de acuerdo al Instituto Cervantes, quien estimaba ya entonces que la cifra podría ser un 25% superior a la barajada originalmente. Posteriormente, el Instituto Cervantes llevó a cabo una recopilación mucho más exhaustiva que culminó con la publicación de la *Enciclopedia del español en el mundo* en el año 2007. En este informe se establece que el número de estudiantes de español como lengua extranjera en el mundo superaría los 14 millones. La mayor parte de estos estudiantes se concentran en el continente americano, con un número aproximado de 7.100.000 alumnos, un 60% del número total de estudiantes de todo el mundo.²

² En este trabajo nos centraremos en los países no hispanohablantes de Brasil, EE.UU. y Canadá al tratarse de las regiones donde se concentran el mayor número de estos estudiantes.

Número de estudiantes de español en América



3

El elevado número de estudiantes de español en este continente puede verse justificado por dos factores. El primero, el enorme número de ciudadanos de origen hispano que se han trasladado a vivir a EE.UU. Estados Unidos es ahora mismo el segundo país del mundo en número de habitantes hispanohablantes y, de acuerdo al censo del año 2000, para el año 2020 uno de cada cinco habitantes de la nación serán de origen latinoamericano, convirtiéndose así en el territorio con mayor número de hablantes cuya lengua materna sea el castellano. Como consecuencia directa de esto, el español ha aumentado su presencia en el sistema educativo americano de manera muy relevante. Numerosas leyes han hecho posible la creación de diferentes programas especialmente orientados a estos alumnos. Existen dos programas fundamentales mediante los cuales los estudiantes pueden recibir su educación en español: el de transición, en el que en un inicio podrían utilizar el español pero cuya finalidad es la eventual asimilación en el grupo angloparlante, y el bilingüe, en el que los alumnos emplearían las dos lenguas de manera equivalente. Ahora bien, estos programas no pueden considerarse como parte de la enseñanza de español como lengua extranjera al

³ Datos extraídos del informe *El Español en Cifras* del Instituto Cervantes (2005: 30).

tratarse de alumnos cuya lengua materna es el español. Respecto a la enseñanza del este idioma como lengua extranjera debemos señalar que el sistema educativo americano no está muy desarrollado en cuanto al estudio de lenguas extranjeras se refiere y, aunque aparece como asignatura optativa en diferentes estados, no es obligatorio el aprendizaje de ninguna lengua que no sea el inglés. A pesar de esto, de acuerdo al Censo de los Estados Unidos, entre los 1960 y el 2005, el número de estudiantes de español como lengua extranjera aumentó en un 485%. Según datos extraídos del informe elaborado por el Gobierno de España, *El mundo estudia español*, el número de estudiantes de español se reparte de manera muy irregular según el nivel de estudios. En el primer tramo de educación obligatoria, tan solo un 25% de los centros ofrecen programas de aprendizaje de lenguas extranjeras y suelen darse como asignaturas extracurriculares, siendo el español el idioma más popular. El aprendizaje de lenguas extranjeras cobra mayor relevancia en la educación secundaria, dónde en el 58% de los centros la ofertan. De nuevo el español es el idioma más estudiado por los alumnos. Entre un 88% y 92% de los estudiantes de idiomas lo eligen sobre otros como el chino, el francés o el árabe.

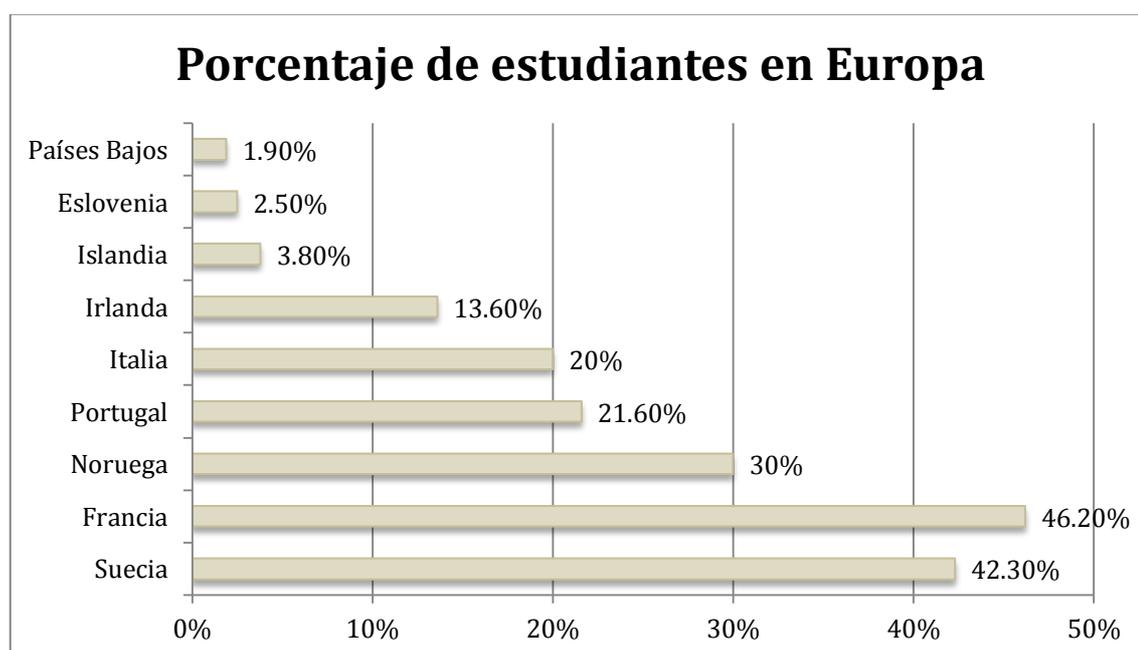
En cuanto a la universidad, la estadística creada por Association of Departments of Foreign Languages at the Modern Language Association (MLA), muestra una clarísima preferencia de los universitarios norteamericanos por estudiar español en lugar de otras lenguas, de este modo un 82% del total estudian esta lengua. Se ha observado un crecimiento superior al de idiomas como el francés y el alemán y se estima que un 57% de los estudios filológicos que se desarrollan en EEUU están relacionados con la filología hispánica (Gobierno de España, 2014).

El caso de Brasil, donde el gobierno ha promulgado la llamada Ley del Español, es especialmente destacable. La legislación del país ha hecho obligatorio ofertar la enseñanza de español en las escuelas de enseñanza media. Esta medida fue tomada por diferentes razones, entre los que destacan el hecho de que Brasil esté rodeado por países hispanohablantes y su pertenencia al MERCOSUR. Así pues, los alumnos pueden comenzar a estudiar español a partir del curso 5 de primaria. El informe *El mundo estudia español* estima que hay alrededor de 1.750.000 estudiantes en el nivel de educación primaria que eligen el español. Igual que sucede con el caso de EEUU, el mayor número de alumnos de este idioma se encuentran en los niveles de secundaria (2.721.200) y universitario, y su cifra total es de aproximadamente 6.120.000.

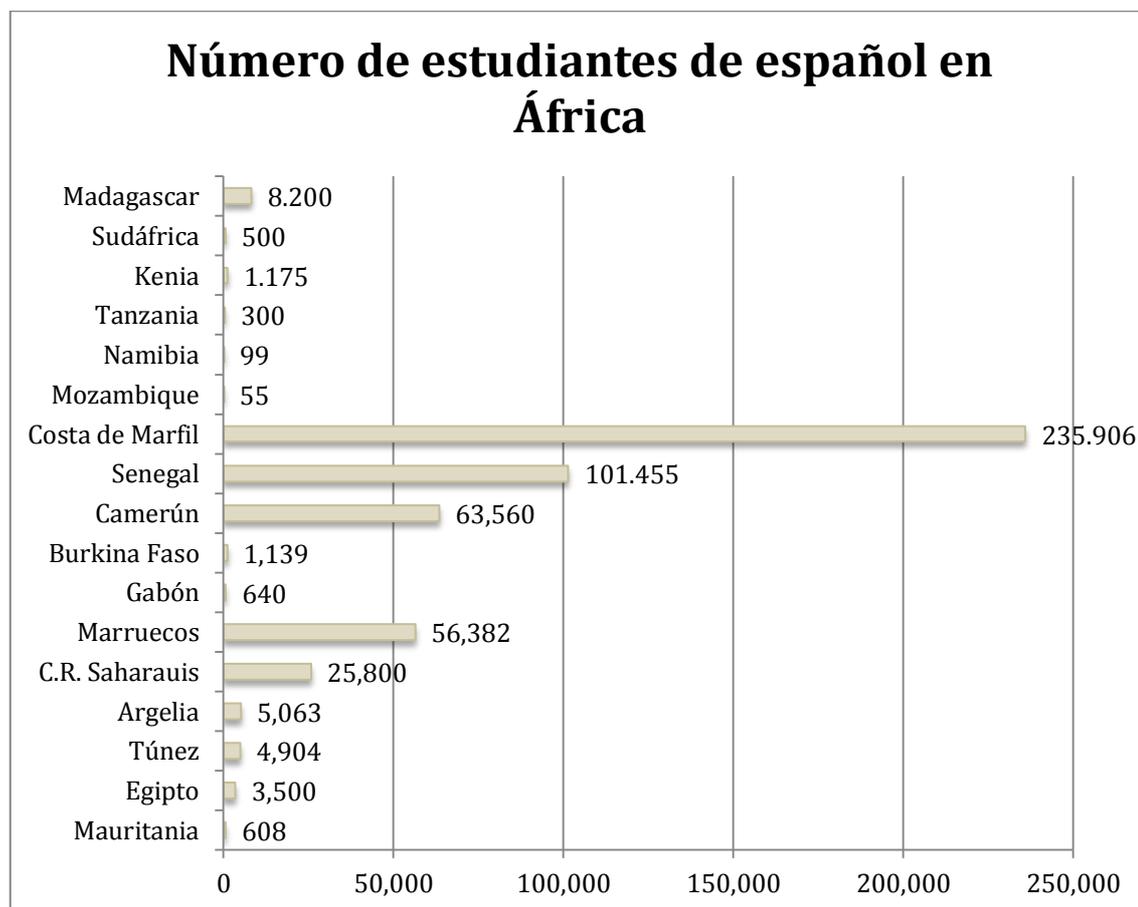
Respecto a Canadá, la cifra es inferior a los países mencionados anteriormente. Debido a su particularidad histórica-social, el estado cuenta con dos lenguas oficiales: el

inglés y el francés. Cada provincia es responsable de su sistema educativo, y normalmente, en las provincias angloparlantes, el francés sería la lengua extranjera que estudiarían, y en las francoparlantes el inglés, con lo que la presencia de otras lenguas en los primeros niveles de educación es más bien testimonial. En la Educación secundaria su estudio aumenta, si bien es cierto que aún a una distancia lejana del inglés y el francés. Igual sucede en los estudios secundarios. El total de alumnos que estudian español como LE en Canadá es de 93.000.

Tras el continente americano, situaríamos el europeo, donde el número de aprendientes rondaría los 3.500.000 (un 31% del total de aprendientes de español en el mundo). Aunque el inglés sigue siendo el idioma hegemónico en cuanto al número de aprendientes de una segunda lengua en Europa, el español ha aumentado un 5% en general con respecto a los datos del año 2005. No obstante, el aumento se ha dado de manera muy irregular dentro de la eurozona, alcanzando un 19% del total de estudiantes de lengua extranjera en educación secundaria. Entre el 2005 y el 2012, el número de estudiantes a nivel secundario del español pasó del 7,4% al 12,2%. De nuevo, se muestra una repartición bastante irregular dependiendo de los países. Según datos publicados por Eurostat por ejemplo, el español ha aumentado un 26,5% desde el 2005 en el país noruego mientras que en otros la cifra no llega ni al 1%. Los países donde más se aprende español son Suecia (42,3%), Francia (46,2%), Noruega (30%), Portugal (21,6%), Italia (20%), Irlanda (13,6%), Islandia (3,8%), Eslovenia (2,5%) y los Países Bajos (1,9%). De nuevo, la mayor presencia del español se encuentra en los centros de educación secundaria y universitarios.



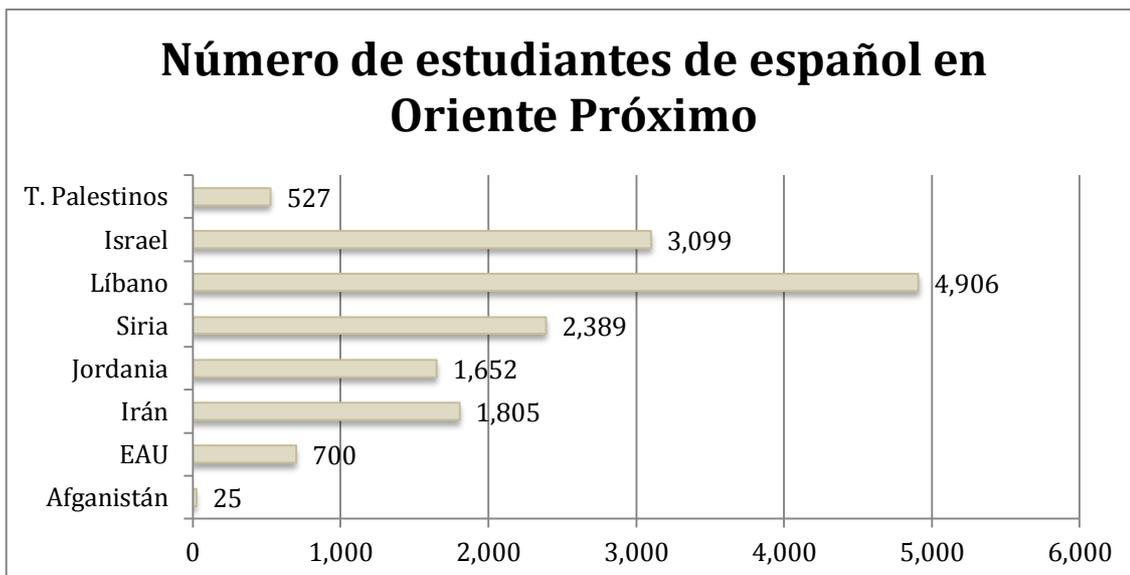
Los datos del resto de continentes distan mucho de estos mencionados, con África en 4º lugar con un total de 511.000 estudiantes. De este país se estima que la mayoría son estudiantes de Marruecos (58.382), de Senegal (101.455) y de la Costa de Marfil (235.806).



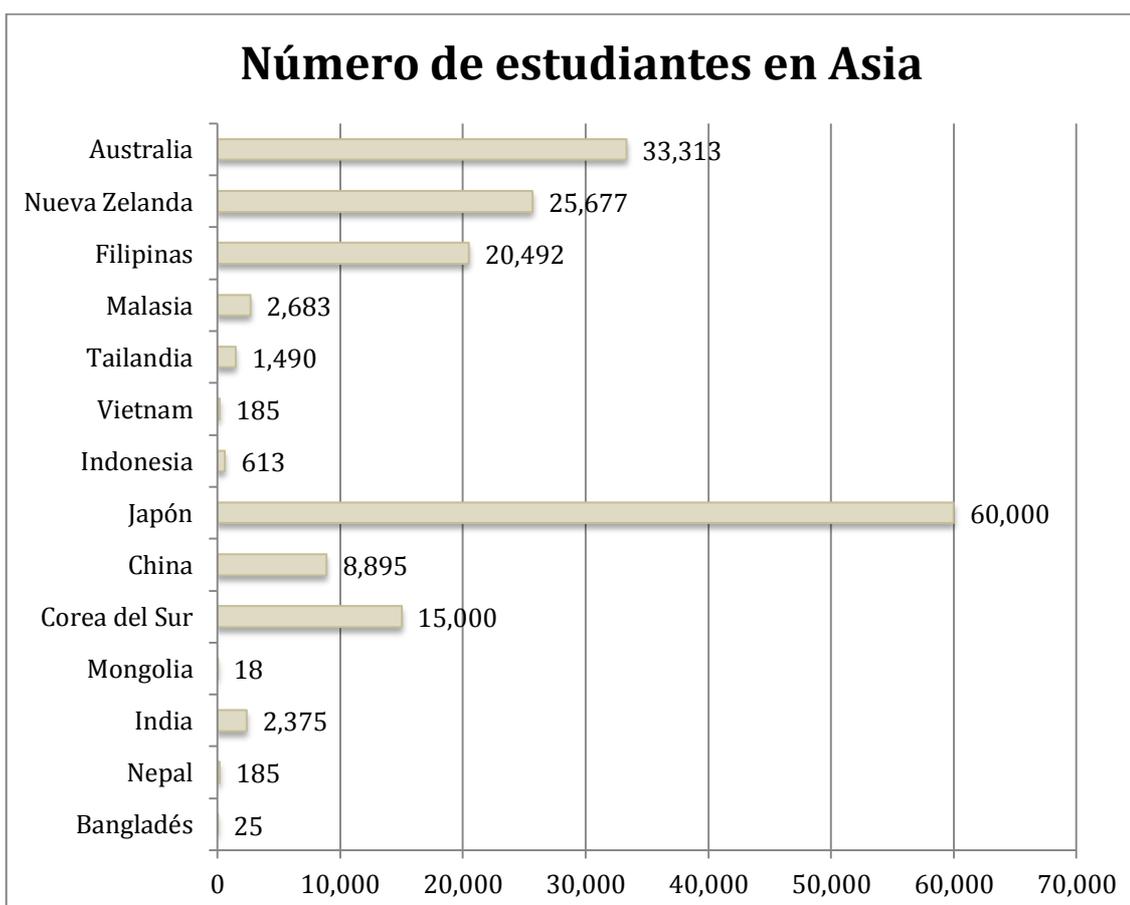
4

La cifra es exponencialmente inferior en el caso de Oriente próximo donde solamente alrededor de 15.100 estudiantes lo estudian, siendo en el Líbano donde hay una mayor demanda.

⁴ Datos extraídos del informe *El Español en Cifras* del Instituto Cervantes (2005: 28).



Asia cuenta con 172.000 estudiantes. La mayoría de los estudiantes de español son japoneses, filipinos y surcoreanos.



5

⁵ Los datos de ambas tablas han sido extraídos del informe *El Español en Cifras* del Instituto Cervantes (2005: 29).

2.3 Factores para el estudio del español

A lo largo del tiempo y a medida que los países han ido desarrollando importantes industrias alrededor de la enseñanza sus lenguas, se ha ido produciendo una especie de lucha o competencia entre los diferentes idiomas para postularse como los más potentes y útiles. Como consecuencia, se han llevado a cabo cuantiosos estudios sociológicos que centran sus esfuerzos investigadores en analizar la motivación de los estudiantes de diferentes lenguas extranjeras y se ha elaborado una dicotomía bastante simplista entre lenguas afectivas y lenguas instrumentales. El español ha estado históricamente asociado al grupo de lenguas afectivas o culturales, ya que la principal motivación de los alumnos no era laboral ni económica sino el estudio de nuestra lengua debido a su asociación con un prestigio cultural. Estudios realizados recientemente están demostrando un cambio de orientación en esta balanza. Las diferentes políticas lingüísticas llevadas a cabo por los países hispanohablantes, así como el incremento de la presencia de la población hispana en Estados Unidos, han ido reforzando paulatinamente el valor instrumental de nuestra lengua para un mercado laboral internacional, y datos de los últimos años sobre los estudiantes americanos y europeos ha visto un aumento en el estudio del español por razones laborales, destacando en los campos de la economía, el comercio y la empresa, las humanidades, la sanidad, salud y medio ambiente, y la ingeniería. El español se sitúa ahora mismo como una de las lenguas con mayor utilidad en el mundo laboral, gracias su gran presencia en diferentes organismos internacionales.

3. Políticas y actitudes lingüísticas

Los datos que hemos analizado anteriormente nos confirman lo que ya sabíamos, que el español es una de las lenguas internacionales más poderosas que hay hoy en día y que como tal despierta un gran interés entre el alumnado extranjero. Sin embargo, debemos puntualizar aquí que aunque el español sea una lengua que goza de gran unidad y homogeneidad a lo largo de su vasta distribución geográfica, no existe un único modelo que sea compartido por todos los hispanohablantes. Si bien es cierto que los hispanohablantes de diferentes partes del mundo tienen pocas dificultades para

entenderse entre ellos⁶ debemos ser conscientes de que cuando hablamos del español lo que estamos haciendo es unificar y aunar una gran diversidad de variedades bien diferenciadas que constan de elementos léxicos y matices fonéticos particulares de cada zona lingüística. A lo largo de los siglos XX y XXI numerosos lingüistas como Henríquez-Ueña, Zamora, Guitart, Cahuzac y Ueda han elaborado sus propios mapas dialectales del español en el mundo en los que marcan, al menos, cinco zonas dialectales distintivas con sus normativas y modelos particulares que comparten la misma etiqueta denominativa. Obviamente, esto no supone ningún problema en sí mismo sino que aporta una gran riqueza a la lengua. El problema se plantea cuando hablamos de la enseñanza del español como lengua extranjera ya que ¿qué léxico, pronunciación o gramática es el que debe enseñarse en los aulas de lengua extranjera? Como cabe esperar de una pregunta de tales características, no existe una respuesta unánime al respecto. Los grandes cambios demográficos, sociales y políticos que se han ido desarrollando en la sociedad hispanohablante durante las últimas décadas han polarizado aún más el estado de la cuestión y, parece que hoy en día todavía estamos lejos de encontrar una respuesta que plazca a todos los lingüistas, profesores y alumnos por igual. A pesar de la pluralidad de normativas que existen, el sentido común nos indica que es imposible que un profesor de español como lengua extranjera pueda manejar más de un modelo de referencia en sus clases (Muñoz, 2008: 35) debido a la falta de tiempo y a la poca rentabilidad que esto tendría en el aula. Hasta hace relativamente poco el modelo utilizado en la enseñanza de español como lengua extranjera se ha basado en el modelo que proviene de la lengua escrita ya que, como indica Moreno:

La utilidad de la lengua escrita como modelo para la enseñanza es evidente porque allí van a encontrarse unos usos premeditadamente cuidadosos, una sintaxis rica y plena de matices, un léxico preciso y abundante (y) una gramática que aprovecha todos los recursos que la lengua pone a disposición de sus hablantes.

(Moreno, 2000: 73)

⁶ Cabe señalar que la comprensión entre los hablantes del mundo hispánico es mayor entre aquellos que pertenecen a niveles altos o medio altos del espectro sociocultural, lo que implica un mayor conocimiento de la norma culta y prestigiosa, y que en niveles de bajo estatus social la conversación es menos fluida. En otras palabras, aquella conversación es casi transparente entre aquellos hablantes cuyo modelo normativo diafásico se acerca más al normativo que al popular.

Además, la lengua escrita está ínfimamente ligada a la norma, algo que no está exento de discusión como comentaremos posteriormente. Sin embargo, las nuevas metodologías obligan a los profesores a incluir contextos reales de habla en el aula y un modelo de lengua diferente al de la escrita. Francisco Moreno en su libro *Qué español enseñar* sostiene que existen tres posibilidades prototípicas en el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera (2000: 79):

- El modelo del español de un solo lugar (Castilla)
- El modelo del español de cada zona principal o *español de mi tierra*
- El modelo de los usos panhispánicos

Aquellos que optan por enseñar el modelo de un solo lugar eligen el español de Castilla debido a que cuenta con un gran prestigio social y lingüístico y concuerda con la norma tradicional y usos de las autoridades. Otros, sin embargo, como dice Moreno, prefieren utilizar el español de la región propia, más cercana o afín. Los últimos deciden seleccionar el modelo de usos panhispánicos, un modelo muy general sobre el español que busca que «sea de muchos lugares sin que las diferencias se noten como extrañas» (Moreno, 2000: 81). Las razones que llevan a elegir un modelo u otro en las aulas son diversas. Corder nos indica que las decisiones y planes que afectan a la enseñanza de las lenguas están distribuidos en varios niveles. El primero es el político, del que se ocupan los gobiernos y sus asesores y que afecta a la conveniencia de enseñar una lengua o variante determinada. El segundo es el lingüístico y sociolingüístico que tiene que ver con qué enseñar y el tercero el psicolingüístico y el pedagógico, que afecta a la actividad del profesor en el aula (ap. Moreno, 1998: 328-329). Creemos oportuno, por lo tanto, investigar las políticas lingüísticas de las autoridades reguladoras de la lengua y de la enseñanza de la lengua así como las actitudes lingüísticas de los profesores, para examinar cómo sus valoraciones y decisiones afectan a la elección de variantes del español en el aula de lengua extranjera.

3.1 Las políticas lingüísticas

A la hora de observar el español que se imparte en los aulas de lengua extranjera, no podemos hacer otra cosa que analizar las políticas lingüísticas de las autoridades reguladoras y competentes del panorama educativo y de la lengua. Las políticas lingüísticas son intervenciones conscientes que regulan los usos o promocionan ciertos usos frente a otros, es decir, decisiones que marcan los modelos de la lengua más adecuados para cada contexto. Buscan determinar cómo y en qué ámbitos se deben usar

las diferentes lenguas y sus variedades. Estas políticas se definen como un proceso de carácter social y cultural que influyen de manera muy potente en las decisiones lingüísticas que los hablantes tomamos diariamente (McCarty, 2011: 12). Estas decisiones pueden adoptarse en contextos macro (a nivel nacional) o en contextos micro (en diferentes instituciones educativas) (Bergenholtz y Tarp, 2005). Así pues, como indica Moreno Fernández en *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*:

las políticas lingüísticas no provienen solamente de agencias gubernamentales, sino que también pueden originarse desde la directiva de universidades, editoriales, instituciones sociales, centros de lengua, o cualquier organismo que desea promocionar tendencias lingüísticas locales o panhispánicas.

(Moreno, 2010: 112)

En otras palabras, las políticas lingüísticas provienen de todas las entidades encargadas del estudio, enseñanza y difusión de las lenguas, lo que les otorga una autoridad y cierto poder legislador. Como apunta Moreno, existen dos tendencias a la hora de tratar las variedades del español: la tendencia a las soluciones globales, es decir, las políticas que abogan por el tratamiento de todas las variedades, las panhispánicas, o las tendencias a la promoción de lo local. La decantación por una u otra tendencia dependerá de muchos factores particulares para cada tipo de institución y contexto que analizaremos a continuación.

3.1.1. Políticas de los organismos de enseñanza

Políticas universitarias

El español como lengua extranjera es enseñado en la mayoría de universidades del mundo. Cada institución debe tomar decisiones relativas a cuál es el modelo del español de referencia que se empleará y el tratamiento que recibirán el resto de ellas en sus aulas. El contexto en el que se desarrolle la labor de enseñanza y aprendizaje del español es determinante a la hora de analizar sus políticas lingüísticas. Parece evidente que si por ejemplo se trata de un curso de español como lengua española en una universidad española, la tendencia de sus políticas lingüísticas sea local dado que la mayoría del cuerpo docente procederá de España y que los alumnos se encontrarán en una situación de inmersión lingüística. Lo mismo sucedería de encontrarse en cualquier otro país hispanohablante. No obstante, no debemos asumir que esta localización suponga la censura del resto de normas. La mayoría de universidades hispanohablantes

cuenta en su programación y planificación lingüística con el tratamiento de las diferentes variedades del español, ya sea de manera directa o de manera indirecta mediante los manuales que elijan. Otro factor que influye en las políticas lingüísticas de las universidades son los convenios que firman con otras instituciones. Naturalmente, las relaciones entre los países europeos es más fluida de lo que puedan ser con otras zonas geográficas y, por consiguiente, en Europa se promueve más la variedad peninsular. Asimismo, el origen de los profesores es también fundamental en cuanto a la política que las universidad adopte (Moreno, 2010: 113). Así por ejemplo en los Estados Unidos es más probable que los docentes nativos procedan de un país de Latinoamérica, posiblemente México, con lo que su política lingüística estará centrada en dichas variedades.

Con respecto a las universidades europeas también debemos mencionar la política lingüística del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER de aquí en adelante). Este texto marca el estándar europeo para la enseñanza de los idiomas, define las competencias lingüísticas y destrezas que los alumnos deben adquirir y es la piedra angular de la mayoría de las instituciones y centros de enseñanza de lenguas extranjeras.

Políticas lingüísticas del MCER

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es un documento escrito en el año 2001 por un gran número de expertos en lingüística aplicada y pedagogía del Consejo de Europa y al que se adhieren la mayoría de instituciones universitarias europeas, así como el Instituto Cervantes. Aunque presuponemos que debido al origen de los profesores y la fluidez de contactos entre las universidades europeas favorezca a la variedad peninsular del español, merece la pena observar el tratamiento que las variedades de las lenguas tienen en el MCER.

Este texto contiene una sección, la 1.2. llamada “Los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa”, dedicada al tratamiento de la política lingüística del Consejo de Europa. En esta sección no se hace ninguna mención a las variedades lingüísticas de las lenguas sino que habla de la lenguas europeas en general e indica que busca que los estados miembros creen acuerdos y cooperen para coordinar sus políticas lingüísticas en el campo de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Las variedades del idioma se ven relegadas a un pequeño apartado dentro de la sección de la

“Competencia sociolingüística” (capítulo 5, apartado 2.2.5). En esta parte se establece que «puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural» los alumnos deben adquirir una competencia sociolingüística, una competencia que «comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua». En esta sección se tratan asuntos relacionados con el uso de la lengua como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro y *el dialecto y acento*. Es en ese último apartado donde nos indican que existen marcadores lingüísticos que denotan:

- La clase social
- *La procedencia regional*
- *El origen nacional*⁷
- El grupo étnico
- El grupo profesional

Como comprobamos, el objeto de nuestro interés, las variedades debidas al origen nacional y procedencia regional aparecen, dentro de esta sección. En este mismo lugar también nos indican que los marcadores que comprenden dichas clases son:

- Léxico
- Gramática
- Fonología
- Características vocales
- Paralingüística
- Lenguaje corporal

No entra en detalles sobre qué criterios seguir a la hora de seleccionar una variante u otra, sino que indica que dado que ninguna comunidad europea es homogénea, cada región tiene peculiaridades lingüística, y que los alumnos deberían ser conscientes de estas formas dialectales y de sus connotaciones sociales a la hora de adquirir una buena competencia con la lengua de estudio.

Asimismo, también aparece una pequeña mención a las variedades lingüísticas en el apartado de “La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural” (6.1.3.). Aquí

⁷ El énfasis en esta sección ha sido puesto por nosotros.

nos indica que los hablantes tienden a presentar un desequilibrio en cuanto al dominio de las lenguas y que:

Si tenemos en cuenta la situación de todos los que en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja, queda claro que, también en estos casos, los desequilibrios (o, si se prefiere, diferentes tipos de equilibrio) son la norma.

En otras palabras, el MCER nos indica que debemos tomar la norma como referencia para evitar desequilibrios entre la pluralidad de dialectos.

Como podemos ver, las políticas lingüísticas universitarias dependen de muchos factores secundarios como el origen de los profesores, las relaciones que tengan con otras instituciones, y el contexto del aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, cada universidad tendrá una política lingüística propia que atienda a las necesidades de sus alumnos y de sus instituciones.

Políticas del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes es probablemente el organismo más activo y conocido dentro del ámbito de la enseñanza del español en el mundo. Está presente en 90 ciudades de 43 países. Es una institución pública creada en 1991 que está vinculada al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y al de Asuntos Exteriores, cuya labor original era la difusión de la imagen internacional de España. Sin embargo, aunque se trate de una institución fuertemente ligada al gobierno español, declara que su política lingüística abraza el modelo panhispánico en la mayoría de sus actividades y publicaciones. Como establece en su página web oficial su planificación lingüística busca:

- Difundir el conocimiento de la lengua española.
- Difundir el reconocimiento y el aprecio por la lengua española.
- Promover una enseñanza del español que atienda las necesidades y expectativas de sus estudiantes.
- Promover una enseñanza del español respetuosa con las normas emanadas de las academias de la lengua española.
- Promover el aprendizaje de las normas cultas del español más adecuadas a cada entorno de la enseñanza.

- Presentar una imagen del español acorde con su diversidad geolectal y cultural.

El Instituto reconoce que el español no pertenece solamente a nuestro país, sino que es una lengua plural y diversa y que los aprendientes podrán comunicarse efectivamente con cualquiera de las variedades. También sostiene que “se debe matizar la importancia y frecuencia de la presencia de elementos referentes a Hispanoamérica» y:

recomienda a los docentes aprovechar, hasta donde sea posible, la variedad de acentos y procedencias de los hablantes de español para demostrar también la validez del modelo que se describe y enseña (común y neutro).

No obstante, si echamos una ojeada a sus normativas vemos que en algunos momentos su supuesta actitud panhispánica se ve puesta en entredicho. Por ejemplo, la organización del patronato del Instituto Cervantes está compuesto exclusivamente por autoridades españolas, como el presidente, el Rey, el presidente del Instituto de España y el director de la RAE. Es decir, ninguno de los órganos rectores del Instituto hace alusión a miembros de otras academias de la lengua que no sea la española o autoridades de otro país hispanohablante. Además, debido a que es una institución de España, sigue la legislación española, lo que provoca que la mayoría del cuerpo docente sea de origen nacional, alrededor del 80% (Moreno, 2010: 106). Si observamos también el Plan Curricular para la enseñanza de ELE que ha creado, y en el que dan una serie de pautas y contenidos sistematizados sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, podemos observar de nuevo algunas contradicciones con dicha política panhispánica. En el apartado denominado “Norma lingüística y variedades del español” declaran lo siguiente:

La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica. Estos presupuestos han sido considerados a la hora de seleccionar el material lingüístico que aparece en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español y que corresponde preferentemente a *la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española*⁸.

Para justificar esta elección argumenta que:

⁸ Énfasis nuestro.

Esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan curricular*.

En otras palabras, que aunque reconozca la pluralidad de normas, dado que los profesores no pueden manejar todas las normas del mundo hispanohablante, el Instituto Cervantes aboga por el empleo de la variante peninsular, algo que no debe sorprendernos al tratarse de una institución española.

En resumen, podemos comprobar que la política del Instituto Cervantes es monocéntrica en cuanto a la norma académica que promueve pero multinormativa en sus manifestaciones (Moreno, 2010: 104), a través de sus diferentes actividades culturales. Esta actitud no es exclusiva de esta institución sino que, como comprobaremos posteriormente cuando hablemos de los manuales, parece ser una característica bastante normal entre las diferentes autoridades españolas que regulan la docencia.

3.1.2. Políticas lingüísticas de la Real Academia Española

La Real Academia (RAE de aquí en adelante) es la máxima autoridad en cuanto a la regularización lingüística del español. Como tal, es común que funcione como la base normativa para la mayoría de profesores del español como lengua extranjera y su política lingüística puede intervenir tremendamente en la presencia de las diferentes variedades de nuestro idioma en el aula ya que, como indica Moreno, tiene mucha “influencia sobre el juicio de los profesores» (Moreno, 2000: 72).

Debido a sus 300 años de antigüedad, la política lingüística de la RAE en relación a los diferentes modelos del español ha ido evolucionando de acuerdo a los mismos patrones que la sociedad lo ha hecho y ha ido modificando sus funciones atendiendo a sus exigencias y necesidades. Creemos interesante repasar de manera breve entonces cómo se ha ido desarrollando su política lingüística para ver cómo ha podido influenciar en las aulas de ELE.

Comenzó su andadura en 1713 por iniciativa propia del marqués de Villena, pero contó con la aprobación del rey Felipe V, y fue creada a imagen y semejanza de la Academia Francesa. Es fácilmente comprensible que, a pesar de que en esta época ya se conocían las diferentes versiones del español en América, debido a las ideologías y pensamiento de esta época, las primeras publicaciones y decisiones de la institución

estuvieran indudablemente caracterizadas por un enorme monocentrismo normativo alrededor del modelo europeo. Tras la ruptura política entre España y las colonias en el s. XIX, se crearon diferentes academias en los países latinos. Así pues, en 1871 se funda la Academia Colombiana de la Lengua, y en los subsiguientes años le siguen la Academia Ecuatoriana de la Lengua, la Academia Mexicana, la Salvadoreña, la Venezolana, la Chilena, la Peruana, la Guatemalteca... un proceso que continuó durante los dos siguientes siglos hasta alcanzar el número actual de veintidós Academias de la Lengua. De acuerdo a la RAE, con esta separación se inició su colaboración con las diferentes academias y comenzó su autoproclamada política panhispánica. No obstante, creemos que sus publicaciones y regulaciones no demostrarían esta política hasta unos años más tarde. La aparición de dichas academias no afectaron de manera significativa la posición privilegiada de la Academia española, pues seguía siendo la más rica y poderosa, y la variante europea sigue siendo la promulgada y reforzada por la Academia. La codificación del modelo peninsular siguió siendo identificado como el del “español”, es decir, el estándar y de referencia y en el que se basaba las normas promulgadas por las diferentes academias. España y su Academia son quienes continúan llevando la voz cantante en los temas relacionados con la lengua compartida por todos. Ya adentrados en los siglos XIX y XX, las variantes comienzan a tener cierta legitimación y presencia en la norma de la RAE, organismo que sigue ostentando la jurisdicción legisladora por los mismos motivos que los siglos anteriores, su mayor poder económico y fortaleza. Asimismo, también se da la circunstancia de que los diccionarios, ese instrumento de legitimación de las normas, eran creados y editados en España y por españoles, lo que hacía que cuando aparecieran elementos léxicos y gramaticales característicos del español en América aparecieran bajo la etiqueta de “provincialismos” o de “americanismos”, dado que eran desviaciones de la variante “prestigiosa” y “normal” como era la ibérica. Por consiguiente, podemos observar cómo la política supuestamente panhispánica de la RAE todavía manifestaba una actitud fundamentalmente monocéntrica que consideraba a España y su variedad como el centro y colocaba a las variedades americanas en la periferia. Muchos son los ejemplos de las políticas claramente eurocéntricas llevadas a cabo por la Real Academia respecto a los usos de la lengua. Así pues, si tomamos por ejemplo algunos de los rasgos generales del español en América, como son el seseo, podemos comprobar que hasta hace relativamente poco se consideraba un “vicio del habla”. Otra actitud que denotaba esta postura era la consideración de algunos vocablos que tenían total utilidad

y actualidad en el español en América aunque no en el español de España que aparecían en los diccionarios bajo la etiqueta “arcaísmo”, a pesar de solo resultar anticuados para los hablantes del español peninsular. Igualmente, debemos destacar también los pensamientos de algunos de los directores de dicha institución ya que, al tratarse de sus máximos responsables en la toma de decisiones sus visiones se trasladaban a las de la academia. Podemos tomar por ejemplo las consideraciones personales que el antiguo director de la academia Ramón Menéndez Pidal tenía sobre el español de América. En una carta llamada “La lengua española: una carta de don Ramón Menéndez Pidal” escribe lo siguiente al respecto:

Al vulgarismo responden casos como el voseo, [...] hemos de estimar también como vulgarismo tanto el fácil neologismo americano como el abuso del diminutivo. [...] Ninguno de estos rasgos, fuera de los de vocabulario, aparecerá en la lengua escrita, como no sea por incultura del autor. Debemos reconocer el vulgarismo como un rasgo del hispano-americano.

(Menéndez, 1918: 6)

Como vemos, el director consideraba muchos rasgos del español en América vulgares y extrapolaba dicha vulgaridad al conjunto de variantes. No son las únicas palabras de dicho artículo que denotan su postura con respecto al español americano, ya que como también considera, la variedad española/castellana es «la lengua culta frente a las variedades regionales» (Menéndez, 1918: 6). Sus palabras, y visiones, no son exclusivas del académico. Las sombras del conservadurismo, elitismo y eurocentrismo han acompañado las decisiones y políticas de la RAE desde prácticamente mediados del siglo XIX y las acusaciones de colonialismo lingüístico persisten hasta nuestros días. A pesar de esto, la Academia ha ido tomando cada vez más medidas y políticas integradoras respecto a todas las variantes del mundo y las palabras del léxico así como algunos rasgos gramaticales de las variantes americanas han ido ganando poco a poco más peso y presencia en las publicaciones de la RAE, sus gramáticas y sus diccionarios. Estas nuevas políticas son fruto del consenso de las diferentes academias que ya desde los años 50 comenzaron a reunirse y a formar congresos sobre la lengua española, como por ejemplo los Congresos de Academias de la Lengua Española (ASALE), que comenzaron en el año 1951 y que han ido sucediéndose cada cuatro años desde entonces, o el Congreso Internacional de la Lengua española, que comenzó sus andaduras en 1997. Adaptándose a las exigencias y necesidades de la sociedad, a partir de los años 90 la academia cambió sus estatutos originales y estimó que su objetivo

principal fuera “velar por que la lengua española no quiebre su esencial unidad”. Además, cambió su lema original de “limpia, fija y da esplendor” por el de “unidos en la diversidad”. Estos cambios en los estatutos responden a su compromiso adquirido de mantener una política panhispánica o pluricéntrica. La academia ya no intenta imponer o mantener una única norma unitaria y uniforme, algo totalmente insostenible debido a razones obvias: que no todos los hispanohablantes usamos la lengua de la misma manera y que el español peninsular no puede ser el de referencia ya que el número de hablantes que utilizan esta variedad es una parte ínfima del total, menos de un 10%. En nuestros días, las Academias, en una orientación más adecuada y también más realista, y establece lo siguiente:

se han fijado como tarea común la de garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma, que es, en definitiva, lo que permite hablar de la comunidad hispanohablante, haciendo compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas .

(RAE, 2016)

No obstante, aunque esto supone en la teoría una equitatividad en cuanto a la potestad en la toma de decisiones sobre la lengua común de las academias, en la práctica la RAE continúa siendo la de mayor autoridad y sigue aquejando ciertas actitudes paternalistas con respecto al resto de instituciones.⁹ Es decir, que a pesar de los pasos dados en los últimos años en pro del progreso de la equidad de todas las normas de nuestra lengua y del reconocimiento de que no existe un eje único normativo para nuestra lengua, la variante castellana, desde el punto de vista institucional, sigue estando un poco por delante del resto.

3.1.3. Políticas de las editoriales de los manuales

Los manuales son también muy importantes a la hora de hablar del español que los alumnos extranjeros aprenden. Muchos docentes se basan en los libros de texto para llevar a cabo su labor y, en muchas ocasiones, los alumnos solo serán presentados a las diferentes variedades por medio de sus textos. Por ello, resulta muy interesante analizar su tratamiento de las variedades del español.

⁹ Nótese por ejemplo cómo la sede de ASALE sigue estando situada en Madrid, ciudad centro del antiguo Imperio.

Hoy en día son dos países los que destacan en el mundo editorial de los manuales de ELE: España y los Estados Unidos. El origen de estas editoriales tiene una gran influencia en sus políticas lingüísticas y ambas denotan un seguimiento a la tendencia a la promoción de lo local. En el caso de las editoriales estadounidenses, su mercado está fundamentalmente dentro de sus fronteras. La realidad sociolingüística de los Estados Unidos ahora hace evidente que los materiales que publiquen estas editoriales utilicen las variedades americanas, especialmente la mexicana, como las de referencia para sus manuales.

En cuanto a las publicaciones de las editoriales españolas estamos en la posición de confirmar que se centran en la variedad norteña peninsular. La razón más obvia para ello es que debido a que el origen de la mayoría de editores y creadores de los manuales que se crean en España proceden de este país, su variedad de referencia es la peninsular. No obstante, Moreno (2010: 117) señala que las diferentes editoriales españolas están realizando esfuerzos por incluir las diferentes variedades americanas del español en sus manuales contratando a expertos en dialectología hispanoamericana e incluyendo contenidos socioculturales, léxicos y gramaticales de las variedades americanas. Grande Alija (2000: 398) también indica que la inclusión de las variantes americanas en los materiales editados en nuestro país ha sido creciente y que la mayoría ya incorporan textos, ejercicios, grabaciones e información gramatical que no son exclusivamente peninsulares.

Es comprensible que los manuales y materiales que tienen un mercado muy concreto ajusten su política lingüística a las expectativas de sus compradores. Las editoriales de EE.UU. atienden a las necesidades de los alumnos norteamericanos y sus manuales presentan la tendencia a lo local, en este caso el español mexicano. En el caso de los manuales producidos en España, su proyección es de carácter internacional y, por consiguiente, sus políticas lingüísticas deben tener un carácter integrador y plural, algo que parece ser va cada día en más aumento.

Para E.G. Lewis, cualquier política lingüística, especialmente en el ámbito de la educación, debe tener en cuenta la actitud lingüística de aquellos que se vean afectados por ellas ya que ninguna tendrá éxito de ignorarlas (ap. Baker, 1992: 9). Así pues, en el siguiente apartado abordaremos las actitudes lingüísticas de los hispanohablantes y de los docentes.

3.2. Las actitudes lingüísticas

Es más que evidente la existencia de una relación entre la lengua y los valores sociales. La sociología del lenguaje y la sociolingüística han dedicado gran parte de sus esfuerzos investigadores a examinar la importancia social de la lengua, y cómo las valoraciones sociales afectan a la lengua. Uno de los temas en los que más se han centrado es en el análisis de las actitudes lingüísticas. Numerosos estudios demuestran que hay diferentes fenómenos que se ven influidos por este tipo de actitudes. Fasold señala que pueden intervenir en la manera que los profesores tratan a sus alumnos, en los métodos de contratación que emplean los patronos, al aprendizaje de la lengua e incluso que pueden tener un efecto positivo o negativo en la inteligibilidad de la variedad lingüística (Fasold, 1984: 231). Por nuestra parte, consideramos que las actitudes lingüísticas de los profesores hacia las variedades del español pueden afectar su presentación en el aula y por eso creemos que debe ocupar un lugar importante en nuestro trabajo.

A la hora de estudiar las actitudes en general existen dos teorías: la mentalista y la conductista. La primera entendería que la actitud es una variable que opera entre un estímulo que afecta a una persona y la respuesta de esta. Por tanto, «la actitud predispone a reaccionar ante un estímulo dado» (Fasold, 1984: 229). Fasold nos indica que este enfoque resulta problemático a la hora de examinar las actitudes ya que supone que su investigación depende de la información que las personas nos den sobre ellas, cuya validez considera que puede ser cuestionable. De acuerdo a la segunda teoría, las actitudes se reflejan en las respuesta de la gente en situaciones sociales, lo que facilita su investigación a partir de la observación aunque su interés es menor (Fasold, 1984: 230). Si tomamos por válida y real la postura mentalista, y de acuerdo a las creencias de muchos psicólogos, las actitudes estarían formadas por varios subcomponentes identificables. Dichas partes serían el conocimiento (parte cognitiva), el sentimiento (parte afectiva) y la acción (parte conativa) (Agheyisi y Fishman, 1970: 39 ap. Fasold, 1984: 230). En otras palabras, estarían compuestas por creencias, valoraciones y acciones. Sin embargo, para los conductistas las actitudes no tienen componentes sino que son unidades simples.

Independientemente de la teoría que suscribamos, la definición de las actitudes resulta cuanto menos complicada y numerosos expertos han intentado conceptualizar este término ambiguo.

Por ejemplo, Kimball Young define la actitud como:

La tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales o a una persona o grupo de personas.

(Young, 1967: 30)

Por su parte, W.I. Thomas y F. Znaniecki (1918: 21) la considera como «la tendencia del individuo a reaccionar, ya sea positiva o negativamente, a cierto valor social». Por último, Fishbein y Aizen (1975: 6) sostienen que la mayoría que investigadores estarían de acuerdo en describirla como «a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavourable manner with respect to a given object»¹⁰.

El centro de nuestro interés son las actitudes lingüísticas y, en consonancia con estas definiciones, podemos señalar que cuando hablamos entonces de actitudes lingüísticas, estamos refiriéndonos a la predisposición, positiva o negativa, de los hablantes hacia una lengua. Al igual que sucede con las actitudes en general, diferentes sociolingüistas han conceptualizado de diversas formas este término y no existe una sola acepción universal a la que todos los sociólogos, lingüistas y profesores se adhieran. El español Francisco Moreno las define del siguiente modo:

una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que ella se hace en sociedad y al hablar de lengua incluimos cualquier tipo de variedad lingüística [...]La actitud ante la lengua y su uso se convierte en especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales

(Moreno, 1998: 179)

Por otro lado, según Richards, Platt y Platt en su *Diccionario de lingüística*

¹⁰ Traducción propia: “Las actitudes son unas predisposiciones aprendidas de manera consistente para reaccionar de manera favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado”

aplicada y enseñanza de lenguas, cuando hablamos de las actitudes lingüísticas hablamos de:

Actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc..

(Richards, Platt & Platt, 1997: 6)

Appel tiene una visión parecida de lo que entendemos por las actitudes lingüísticas y las define como «una postura crítica, valorativa, del hablante hacia fenómenos de una lengua e, incluso, *dialectos*». (Appel 1987: 17 ap. Blas, 1999: 3). Aunque todas estas definiciones se limiten a las actitudes hacia la propia lengua, Fasold nos indica que también puede referirse a la actitud hacia los hablantes de una lengua o dialecto particulares e incluso hacia la planificación lingüística (Fasold, 1996: 231). No obstante, de sus consideraciones se desprende un punto fundamental: que los individuos pueden evaluar las lenguas y variedades y sus usos de manera positiva y negativa. Edwards (1985: 21 ap. Arroyo, 1999) establece que existen tres dimensiones en las que los individuos pueden basarse al valorar dos lenguas o variedades entre sí:

- Las diferencias son lingüísticas: unas muestran una superioridad a la hora de comunicarse que otras
- Las diferencias son estéticas: los hablantes opinan que una lengua es más bonita que otra
- Las diferencias que obedecen a convenciones sociales y preferencias

Ahora bien, otros trabajos, como el de Trudgill y Giles (1978) demuestran que cuando los individuos evalúan lenguas que no conocen y, que por tanto, de las que no tienen ningunos datos socioeconómicos sobre ellas, los resultados difieren. En suma, que la valoración de los individuos no se basa en aspectos lingüísticos ni estéticos sino que obedecen a preferencias sociales. Los estudios de Trudgill dan mayor legitimidad a la definición creada por Richards, Platt y Platt, quienes afirman que las actitudes muestran «las impresiones sobre el *grado de importancia, elegancia o estatus social*» (énfasis mío) de la lengua, es decir, su prestigio. Asimismo, Baker considera que la relevancia de las actitudes reside exactamente en la valoración que los hablantes a este respecto (1992: 9-10). Carranza (1982) sostiene que las actitudes pueden reflejar los

patrones de uso y la evaluación social de estos. Así pues, diferentes estudios realizados en este ámbito, como el de Álvarez y Medina (2001), concluyen que en lo que concierne a las variedades más empleadas por los hablantes, las personas tienden a manifestar cierta preferencia por aquellas variedades que ellos consideran más prestigiosas o importantes. Otras investigaciones han demostrado que los acentos regionales, entre otros, evocan reacciones desfavorables en términos de estatus y prestigio (Edwards 1982: 23-27 ap. Arroyo, 1999).

Con respecto al origen de las actitudes, podemos destacar el importante papel que la familia y las instituciones educativas tienen a la hora de desarrollar ciertas actitudes (Álvarez et al. 2002; Lasagabaster 2003 ap. Janés, 2006: 126). Los contextos familiares y educativos determinan las valoraciones que los individuos hagan respecto a diferentes aspectos de la vida desde la infancia, incluida la lengua y sus usos. Baker también resalta el papel fundamental de los centros educativos en la creación de actitudes lingüísticas positivas o negativas y los considera contextos estratégicos para promover ciertas actitudes. Los estudios de actitudes llevados a cabo en la educación se han centrado en dos corrientes: los centrados en los alumnos que aprenden una segunda lengua y los centrados en los profesores. En este trabajo nos centraremos en las segundas.

Los profesores, al igual que cualquier otra persona, poseen creencias, valoraciones y juicios sobre su elemento de trabajo, en este caso la lengua. Sus actitudes serán transmitidas a sus alumnos por medio de su toma de decisiones en el aula, la práctica de su labor docente y su programa educativo. En otras palabras, todo lo que el profesor lleve a cabo en el aula estará influenciado por sus actitudes y sus alumnos beberán de ellas a través de todo su trabajo. Creemos que aquellos profesores que tengan una sólida formación lingüística tenderán a guiarse menos por sus creencias que aquellos que no posean ninguna educación en el ámbito de la lingüística. Los profesores bien formados respaldarán sus decisiones con los conocimientos y competencias que han adquirido durante sus estudios y se replantearán y cuestionarán la validez de sus actitudes y creencias. Al mismo tiempo desenmascaran los prejuicios lingüísticos que pudieran tener y los desterrarán, en la medida de lo posible, a la hora de llevar a cabo su labor docente. Por el otro lado, aquellos profesores que no gocen de la misma educación, no tendrán otro criterio para basar sus decisiones que no sean sus propias creencias. No obstante, también consideramos que es imposible escapar de nuestras propias actitudes lingüísticas. Existen diferentes estudios que subrayan que las creencias

y valores de los profesores juegan un rol más importante que los conocimientos académicos y ejercen una mayor influencia sobre su planificación docente y su conducta en el aula que cualquier educación formal (Pajares, 1992). Por este motivo creemos que la valoración que tengan sobre su instrumento de trabajo será clave para examinar el tratamiento de las variantes del español en el aula.

Además, la influencia que tiene el profesor en el aula sigue siendo determinante en el aula independientemente del método de enseñanza que seleccionemos. El docente continúa siendo el modelo a seguir por los alumnos, el organizador y el director, quien toma las decisiones académicas dentro del aula, quien selecciona los materiales y manuales y quien marca los objetivos y la metodología. Los alumnos siguen tomando al profesor por ejemplo, así pues sus creencias y valores serán más que probablemente traspasados al alumno. Pajares afirma que «few would argue that the beliefs teachers hold influence their perceptions and judgements, which, in turn, affect their behaviour in the classroom»¹¹(Pajares, 1992: 307).

Por este motivo, las actitudes, creencias y valoraciones que los profesores tengan con respecto a las diferentes variedades del español, afectarán los juicios que los alumnos tengan sobre ellas. Si sus actitudes demuestran una valoración positiva hacia alguna variante, los alumnos terminarán teniendo la misma actitud sobre ella y su motivación para aprender esta variedad con respecto a otra será mayor. Por el contrario, si su profesor demuestra una actitud negativa respecto a alguna variedad, los alumnos harán lo mismo, provocando que no quieran estudiar dicha variante y/o la desprecien. A continuación, analizaremos cuales son las actitudes lingüísticas que los hispanohablantes tienen con respecto a las diferentes variedades, con el objetivo de obtener una visión general sobre las valoraciones de las diferentes variedades, y proseguiremos con cómo estas actitudes de las sociedades hispanohablantes afectan las valoraciones que los docentes tienen sobre ellas.

3.2.1. Estudio de las actitudes lingüísticas de los hispanohablantes y de los profesores de español como lengua extranjera

Blas Arroyo en su libro *Sociolingüística del español* recoge numerosos estudios que examinan las actitudes de los hispanohablantes en relación con las diferentes variedades del español. La mayoría de sus análisis demuestran que «los

¹¹Traducción propia: “Pocos discutirán que las creencias de los profesores influyen en sus percepciones y sus criterios, lo que termina afectando el comportamiento de los alumnos”.

hispanohablantes de muchas regiones juzgan mejor otras variedades del español que las propias» y que entre los modelos mejores considerados se encuentran el de «las variedades norteñas del español peninsular». A su vez, Alvar realizó una serie de sondeos y observaciones en la misma línea de investigación. Sus estudios (1973)¹²(1983)¹³(1986)¹⁴ y el elaborado junto a Quilis¹⁵ (1984) tenían el objetivo de averiguar las actitudes lingüísticas de los hispanohablantes de un determinado país con relación a otras variedades del español –en su caso Guatemala, Puerto Rico, Santo Domingo y Cuba–. Los resultados demostraron que el 66% de los guatemaltecos, 60% de los cubanos, el 55% de los dominicanos y el 27,9% de los puertorriqueños valoraban el español peninsular de manera más positiva que el de su modelo de español. En otras palabras, que, a excepción de los puertorriqueños, la mayoría de los grupos estudiados continuaban percibiendo la variante ibérica como más prestigiosa y valiosa que la suya propia. Otro artículo creado en este caso por Solé (1991) centrado en el contexto del hablante culto de la ciudad de Buenos Aires, indicó que casi la mitad de los encuestados consideraba que se hablaba «mejor español» fuera de Argentina, y que dentro de los países en los que consideraban que se hablaba mejor español, España se situaba a la cabeza (42%), seguido por Colombia (13%) y México (10%). Con respecto a este último país nombrado, Lara y Garza Cuadrón llevaron a cabo varias investigaciones en las que sostenían que aún todavía hoy en día podrían existir la idea de que el modelo de España es el modelo a seguir (Sedano, 2001). No obstante, existen otros estudios cuyos resultados difieren de los nombrados anteriormente. Bentivoglio y Sedano investigaron las actitudes lingüísticas de ciudadanos madrileños y de caraqueños. Como cabía esperar, los ciudadanos de ambas ciudades valoraron positivamente sus variedades autóctonas, pero mientras que en el caso de los madrileños el porcentaje rondaba el 80%, en el de los caraqueños solamente el 36%. Cuando los caraqueños fueron preguntados sobre si consideraban el español peninsular como el ideal de la lengua, muy pocos le dieron importancia a dicho modelo (Bentivoglio y Sedano, 1999: 152). Los resultados de numerosos nuevos estudios confirman que las actitudes lingüísticas siguen la tendencia de la propia sociedad latinoamericana en tanto a un aumento en la valoración y orgullo de lo patrio. A este respecto, Lope Blanch afirma:

¹² El objeto de estudio son las actitudes de los hablantes de los llanos orientales de Colombia

¹³ En este estudio analiza las percepciones de hablantes dominicanos.

¹⁴ Mide las actitudes lingüísticas en Guatemala sudoccidental

¹⁵ Examina las reacciones de unos hablantes cubanos ante diversas variedades del español

Los hablantes hispanoamericanos piensan —y no deja de haber razones poderosas para que puedan pensar así— que la norma de prestigio a que cada uno de ellos pertenece, o que cada uno de ellos practica, es tan propia, tan legítima y correcta” como puede serlo cualquier otra.

(Blanch, 1997: 95)

Es decir, la anterior actitud de menosprecio del modelo propio y admiración o respeto hacia la norma peninsular comienza a revertirse a favor de su variante regional. Igualmente, una de las posibles consecuencias de considerar una variante como más prestigiosa que otra es el paulatino abandono de la variante estigmatizada a favor de la bien valorada. El profesor Lipski señala que hoy en día, en los países de Hispanoamérica, «no se hace ningún esfuerzo por imitar el español peninsular» (Lipski, 1996: 168), un hecho que puede ratificar la idea de que han aumentado las valoraciones de las variedades regionales. En esta misma corriente, en el Informe Fundesco (1996: 184 ap. Sedano, 2001) se afirma que: «se está desarrollando la conciencia de una lengua hispana cuya lenta separación del castellano peninsular es innegable». En otras palabras, los hablantes hispanoamericanos comienzan a inclinarse y a mostrar una preferencia por las variedades de su continente y a separarse del patrón europeo. Podemos considerar entonces que, al igual que sucedió con las normas, el prestigio del español ya no se encuentra enfundado en una sola variante, la peninsular, sino que en cada país hispanohablante existirá hoy en día una variedad del español que servirá de modelo, de ideal y de prestigio y, en palabras de Ángel Rosenblat (1967: 24) «no hay más remedio que admitir que el habla culta de Bogotá, de Lima, de Buenos Aires o de México es tan aceptable como la de Madrid».

Sus actitudes son relevantes a la hora de analizar las de los profesionales dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera ya que muchos de ellos proceden de países hispanohablantes, con lo que es más que probable que demuestren las mismas actitudes de sus compatriotas y que estas actitudes condicionen sus decisiones en el aula. Asimismo, según un estudio llevado a cabo por Eisenstein , los alumnos:

Developed dialect sensitivity and attitude formation in a parallel fashion [...] They discriminated between dialects and had assimilated attitudes of the native English speakers towards those dialects¹⁶

(Eisentein, 1982)

Esta investigación está basada en el inglés pero presuponemos que la lengua en la que se centra es indiferente y que es perfectamente aplicable en el caso del español. Es decir, si los hispanohablantes perciben uno de sus dialectos como el prestigioso, los aprendientes terminarán desarrollando la misma actitud hacia dicha variante que tienen los nativos. La consecuencia directa de que hagan esto es que terminen decidiéndose a estudiar esta variante frente a las otras, al asociarla con un mayor nivel cultural y corrección, y que el resto de variantes queden estigmatizadas en el aula.

Una vez que hemos subrayado la influencia que las actitudes lingüísticas ejercen sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, procederemos ahora a analizar cuáles son las actitudes que los profesores tienen. A la hora de analizar las actitudes de los docentes de ELE, nos encontramos con que no existe un excesivo número de trabajos que se centren en ello en particular, lo que hace de las investigaciones mencionadas anteriormente una buena base para nuestro análisis. Entre los estudios que se dedican a analizar las actitudes de los docentes de ELE en concreto destacamos algunos trabajos de tesis como los elaborados por Fairweather (2009), Martínez Arboleda (2007) y Ros Piquera (2008) y la investigación llevada a cabo por Lydia Usó (2009).

El trabajo de Edén Fairweather estudia las actitudes lingüísticas de algunos profesores de ELE de origen americano (estadounidenses y colombianos) y español. Los profesores entrevistados cuyo país de origen era los Estados Unidos mostraron una predilección clara por el español peninsular, ya que más del 50% eligieron este español como el «mejor» para la clase de ELE. Sus argumentaciones de por qué lo consideraban el más adecuado tenían carácter histórico- «allí es donde nació el idioma», es el «español auténtico» o «de allí vienen las reglas académicas del español»-. Otros entrevistados argumentaron que tiene una «pureza léxica mayor» y «no tienen tantas influencias de otro país». El profesor y lingüista John Lipski comenta que en Estados Unidos «a veces se oye la idea anacrónica de que el español ‘de Castilla’ es el único

¹⁶ Traducción propia: “Los alumnos desarrollan sensibilidad dialectal y conforman sus actitudes de manera paralela a la de los nativos. [...] Los alumnos discriminan los diferentes dialectos y asumen las mismas actitudes que los hablantes nativos hacia dichos dialectos”.

contendiente de valía»; sin embargo, alega que «esto es una reliquia de los días en que las lenguas extranjeras se enseñaban únicamente junto con sus literaturas escritas» (Lipski, 2009: 154). En cuanto a los profesores de Colombia, el estudio realizado concluyó que más del 80% de los entrevistados eligieron su variedad local como la mejor, seguida por la española. Cuando comparamos estos datos con los de los profesores españoles, sorprende ver que el 90% de los docentes consideraron que no existía un español mejor que otro. Esta postura de valoración positiva de todas las variantes, o falta de valoración superior de unas con respecto a otras, también aparece en un estudio realizado sobre la pronunciación llamado “Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español” (2009). En este estudio, cuando los entrevistados eran preguntados sobre qué pronunciación del español enseñar, los docentes en formación «rechazaban la variante perfecta» y se mostraban «a favor de enseñar otras variedades» que no fueran la del castellano peninsular (Usó, 2009: 17). Los datos de este estudio se contraponen con los concluidos por los estudios de Lucía Martínez Arboleda (2007) quien analizando los rasgos fonéticos empelados en el aula de un centro italiano llegó a la conclusión de que los profesores «modificaban su fonética haciéndola tender a la fonética de la variedad castellana» (2007: 177). En esta misma línea, Dolores Ros Piquera (2008), realizó un estudio similar pero con profesores españoles en Granada y Sevilla. En este caso los profesores volvían a preferir la variedad castellana, alegando su prestigio, y a excluir sus propias variedades.

Como hemos comprobado, las actitudes tienen un carácter bastante subjetivo e interindividual y puede depender del origen de los profesores así como del grado de identificación de los profesores con alguna variante. Además, consideramos que la raíz de las actitudes de los profesores puede estar en las políticas lingüísticas llevadas a cabo en sus países o por las autoridades que hemos analizado en el apartado anterior, por lo tanto pensamos que su juicio está condicionado por los intereses particulares de dichas instituciones. No obstante, también creemos que es necesario llevar a cabo más investigaciones en esta línea ya que por ahora es difícil llegar a conclusiones certeras sobre las actitudes lingüísticas predominantes en las aulas de español como lengua extranjera debido al escaso número de publicaciones al respecto.

A lo largo de esta sección hemos podido comprobar como existe un aspecto constante en el que las políticas y actitudes se fundamentan: la cuestión del prestigio relativo de unas variantes con respecto a otras. Por este motivo, nos resulta conveniente

ahondar sobre la cuestión y determinar hasta qué punto la cuestión del prestigio es vital a la hora de seleccionar una variante como la más adecuada para el aula de ELE.

3.3. La cuestión del prestigio

En repetidas ocasiones se alude al prestigio de una variante como acreedor para su enseñanza en el aula de ELE. Sin embargo, la cuestión del prestigio ofrece mucha discusión. Antes de entrar a tratar en profundidad sobre la validez y dicha hipótesis en cuanto a los dialectos del español, comenzaremos esbozando lo que entendemos por prestigio lingüístico y las posibles causas que otorgan dicho estatus a una variedad. Finalizaremos esta sección examinando si el prestigio de una variante tiene alguna validez y/o relevancia en su enseñanza en el aula de lengua extranjera o, por si lo contrario, existen otros factores más importantes para elegir una variante u otra.

Francisco Moreno Fernández establece que el prestigio se define 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 dichos individuos.

(Moreno, 1998: 187)

Si extrapolamos su definición al ámbito lingüístico podemos entender que aquellas lenguas que gozan de prestigio poseen un halo de respeto y estima que provoca que la gente tienda a imitarlas y a utilizarlas en detrimento de otras variantes. Las causas para que una lengua adquiera el estatus de prestigiosa son diversas aunque podemos afirmar que las variedades que normalmente alcanzan un prestigio reconocido no basan dicha preponderancia en argumentos lingüísticos. Las lenguas son sistemas complejamente estructurados y regidos por reglas y convenciones normativas cuya función es satisfacer las necesidades comunicativas de sus usuarios. Por este motivo, todas ellas son igual de válidas y, por tanto, el prestigio proviene de otras consideraciones que poco tienen que ver con la lengua en sí sino en factores extralingüísticos que aportan a una variedad cierta respetabilidad o distinción frente a las otras. Esta autoridad no es algo inherente a la lengua sino que somos las personas quienes le concedemos dicho estatus. Así pues, existe una estrecha vinculación entre factores sociales y el reconocimiento de una de las variedades como referente, correcto y apreciado. Con respecto a esto Valdivieso sostiene lo siguiente:

La lengua, como muchos otros fenómenos sociales, está sometida a un proceso constante de valoración social. La intervención de este factor implica un ordenamiento

jerárquico de las variaciones: existen unos que tienen prestigio y otros usos que son estigmatizados.

(Valdivieso, 1983: 137)

Origen del prestigio lingüístico

Identificar las causas por las que las personas consideramos una variante mejor que otra puede ser azaroso e incluso subjetivo. Por ese motivo, recurrimos a la clasificación que hace José Antonio Alcalá (1990), quien considera que existen cuatro causas fundamentales para fundamentar el prestigio lingüístico: causas religiosas, culturales, políticas y sociales. Completaremos su lista con otros factores que consideramos determinantes y que deben ser mencionados, como la cercanía a la escritura o el papel de los medios de comunicación.

Respecto a las causas religiosas, sin duda el español se benefició de la propagación o generalización del cristianismo, aunque cuando hablamos del prestigio de una variedad frente a otra tiene poca, si acaso alguna, trascendentalidad.

En cuanto a las segundas, las causas culturales, sí consideramos que pueden influir en la valoración más o menos positiva de una variante con respecto a otra. La asociación de una lengua o un modelo particular de dicha lengua con el prestigio cultural¹⁷ del país o región del que procede, suele ser una de las razones para que uno de ellos pueda ser considerada más prestigiosa. Por ejemplo, si analizamos los prestigios de algunas lenguas podemos comprobar cómo durante los siglos XVII y XVIII, el movimiento de la Ilustración hace de Francia la cuna del nuevo movimiento cultural e intelectual y con ello el francés, al ser el vehículo de su cultura e ideario, se impregna de la valoración positiva de la cultura. Cuando hablamos del español, el dialecto madrileño se convirtió en el mejor valorado socialmente debido a que pertenecía a los hablantes de la capital del imperio español. Ahora bien, si es cierto que esta variante sí consta de prestigio en nuestro país debido a este factor histórico, resulta algo anticuado e incluso pretencioso asumir que la variante peninsular sea hoy en día la más prestigiosa debido a esta razón, ¿acaso la cultura de España es más rica y valiosa que la de cualquier país de Latinoamérica? La respuesta obvia es que no. No obstante, quizás todavía exista en España gente que así lo considere y que ampare la supuesta superioridad de nuestra variante con nuestra superioridad cultural. Asumir esta premisa denota una evidente

¹⁷ Las manifestaciones culturales de las que aquí hablamos son la literatura, el arte, la ciencia, la filosofía, el bienestar económico o las comunicaciones.

ideología colonialista que pertenece al pasado y no responde con los tiempos en los que vivimos actualmente. Como hemos comprobado anteriormente, las actitudes lingüísticas han cambiado mucho con este respecto y todos los países hispanohablantes gozan ahora de una valoración positiva por parte de sus patriotas. Sin embargo, sí debemos señalar aquí que tanto el Gobierno de España como el Instituto Cervantes han promocionado esta premisa bastante alrededor del mundo centrándose muchas veces en nuestro país, no tanto en el resto de los países hispanohablantes, y buscan que los posibles alumnos de nuestra lengua se sientan atraídos a estudiarla por el prestigio cultural de España.

Las siguientes causas que Alcalá menciona son las sociales. Parece que es innegable que el empleo de una determinada variante por parte de los miembros más destacados de la comunidad a nivel económico, social, político e incluso institucional influye tremendamente en la percepción que el resto de la comunidad tiene sobre dicho modelo. La misma actitud de apreciación que la sociedad tiene hacia dichas personas se extiende hacia su variante. Para ilustrar este factor, echaremos mano de otra de las lenguas que posee una mayor hegemonía mundial, el inglés. El denominado *Queen's English* o *BBC English*, a pesar de ser solamente hablado de manera nativa por un 2% de la población, se ha convertido en el inglés de referencia y el enseñado como modelo en las clases de lengua extranjera por su asociación con la clase alta británica. De nuevo hablando del español, la variante utilizada por la corte del rey Felipe II fue la que alcanzó el reconocimiento social y no cualquier otra que tuviera un mayor número de hablantes, como podría ser la variante andaluza. La razón simple para esto es que las lenguas, las variantes y la jerga que empleamos nos sirve como herramienta de caracterización social y tendemos a asociar la manera de hablar de un grupo con el estatus social de las personas que lo componen. En este sentido, Trudgill escribe lo siguiente:

Whenever we speak we cannot avoid giving our listeners clues about our origins and the sort of person we are. Our accent and our speech generally show what part of the country we come from and what sort of background we have.

(Trudgill, 1974: 14)¹⁸

Es decir, la lengua no es solo una herramienta de comunicación sino también un reflejo de nuestra identidad. No puede entonces sorprendernos que el hecho de que

¹⁸ Traducción propia: “Cuando hablamos no podemos evitar aportar pistas a nuestros oyentes respecto a nuestros orígenes y el tipo de personas que somos. Nuestro acento y nuestro discurso demuestran generalmente la parte del país de la que venimos y qué tipo de fondo tenemos.”

una variante esté amparada o patrocinada por los miembros e instituciones más influyentes de una comunidad de hablantes provoque que el resto de hablantes tiendan a imitar dicho dialecto en un intento de impregnarse del prestigio que gozan dichas personas. En el caso del español hemos de señalar que el español utilizado por las autoridades y que se considera culto goza de una gran homogeneidad en todo el mundo hispánico, salvo por diferentes pequeñas matizaciones de carácter acentual, con lo que en este sentido, todas las variantes tienen un prestigio equiparable.

La última razón que señala el autor son las causas políticas. Igual que sucede con la vinculación de la cultura de un país a su lengua o de las personas que la usan y su variación, la relevancia política de una región o país legitima también su lengua. Por ejemplo, durante el siglo XX, el Reino Unido ganó un enorme peso político en el mundo. Paralelamente, su lengua gozó del mismo prestigio de su país de origen. Otro claro ejemplo y sin necesidad de viajar en el tiempo, el inglés hoy en día sigue manteniendo una valoración muy positiva en casi todas las naciones del mundo gracias a la potencia de los Estados Unidos. El último ejemplo que podemos nombrar, el ruso, lengua que fue considerada durante muchos años como la lengua prestigiosa en las repúblicas ex soviéticas, al estar asociado con el poder. Asimismo, numerosos estudios sugieren que en naciones con una historia colonial, el dialecto de prestigio es a menudo cercano al dialecto de prestigio de la comunidad colonizadora. Como ejemplo podemos tomar el caso del inglés británico en la India, dialecto que siendo el de prestigio utilizada por gente de clase alta del país. Si volvemos a la lengua que nos atañe, la actualidad de los tiempos contradicen esta casuística. España ya no es ninguna potencia en el plano político en el mundo global en el que vivimos y ya tampoco ejerce la hegemonía que mantenía en sus antiguas colonias. En otras palabras, si bien es cierto que en un inicio efectivamente el control que ejercía la nación española sobre los demás países hispanohablantes estableció la norma lingüística del castellano peninsular como la de referencia y de prestigio, en la actualidad, la situación no es ni de lejos similar. España ya no tiene el poder de dictar nada en dichos países debido a su descompensado mayor poder político. Sus anteriores actitudes paternalistas ya no son bienvenidas en la mayoría de los países latinoamericanos, disminuyendo también su peso político en esta zona y el prestigio de su variedad basado en esta premisa.

Entre las razones que nosotros consideramos detonantes en la elección de una variante como la más prestigiosa es la correspondencia entre la ortografía y la pronunciación. La gente tiende a percibir como más prestigiosa aquella variante que se

asemeja más a la escritura que aquella que es más libre y distante. Esto puede deberse en parte a que mientras que la escritura está sometida a las convenciones de la norma, la lengua oral no y se muestra más inestable y variada. Debido a esta, la escritura es considerada como una expresión de mayor cultura al empaparse del halo de corrección y prestigio que la gente percibe del empleo de la norma. Así pues, aquellas variantes que se acerquen a la escritura pasarán por el mismo proceso que pasa dicha forma de expresión y se empaparán también del prestigio de la norma. Por supuesto, el tema no está exento de debate al no ser siempre la norma algo objetivo y neutro con respecto a las variedades de un idioma. En el caso del español, la norma prescriptiva favoreció en sus orígenes infinitamente y se fundamentó de la variante europea¹⁹. La historia ha jugado a favor de dicha variante ya que incluso antes de que el español se expandiera a través del Atlántico ya existían esfuerzos de normalización del español en la península ibérica de la mano de figuras como Alfonso X el Sabio, creador del estándar literario del español, o Antonio Nebrija, creador de la famosa gramática en el siglo XV. Además, debemos señalar que cuando el español es enseñado en las colonias, se emplea una versión estandarizada de la variante castellana, dotándole pues de un prestigio superior a cualquiera de las variantes que se desarrollan posteriormente en las Américas. Otra causa para la supremacía de esta norma es la labor de las academias. Como ya hemos visto, en el siglo XVIII, España crea la primera instancia normativa para controlar la lengua española, la Real Academia Española, quien desde el año 1714 asume el poder para tomar todas las decisiones de carácter lingüístico de nuestra lengua y ha sido la máxima autoridad desde entonces a pesar de la aparición de las 22 academias americanas. No obstante, hoy en día es bien reconocido que no existe una sola norma homogénea aplicable a todas las variantes que acogemos bajo la etiqueta de español de modo que los diferentes modelos se ajustarán a su propia normativa. Esta circunstancia hace que existan numerosas variantes prestigiosas dentro de cada territorio hispanohablante, lo que hace que a la hora de seleccionar una variante de acuerdo a su semejanza con la escritura nos encontremos en una nueva encrucijada de difícil solución.

¹⁹De nuevo empleamos este término de manera general aun siendo conscientes de la gran variedad dialectal que ocurre en España. La variante exacta correspondiente este término es la variante norteña del castellano peninsular, variante que goza del prestigio dentro de nuestro país y que fue durante muchos años la variante que fundamentó el español estándar.

El papel de los medios de comunicación masivos o *mass media* también han tenido repercusión en la percepción de una variante como prestigiosa. Los *mass media* tienen una gran capacidad de influenciar la opinión y hábitos de la gente, con lo que aquellas variantes que aparezcan en la televisión, radio, internet o la literatura, serán generalizadas. Estos medios se han erigido como modelos de autoridad y pueden generalizar ciertos usos, homogeneizar la percepción de ellos como normales y dotarlos de cierta consideración y respeto por parte de la sociedad. Si tomamos el ejemplo del inglés, el denominado *BBC English*, la variante empleada en este gigante de la comunicación, fue durante muchos años el considerado más prestigioso por parte de la sociedad. La situación se revirtió una vez que la BBC comenzó a aceptar presentadores cuyas variantes no fueran esta, generalizando la apreciación de otras normativas y acentos. Si nos centramos en la lengua de nuestro interés, observamos que los medios de comunicación demuestran una tendencia a lo local, es decir, al uso de la variedad más culta o prestigiosa de cada país, que suelen corresponder a las variedades de las grandes ciudades, y que son cercanas entre las variedades cultas del resto de países. En cuanto a las otras variedades regionales que existen en el país, aparecen poco representadas, perpetuando en el tiempo su estigmatización.

Cuando hablamos de las lenguas y sus variantes, el prestigio funciona como aval o garantía que configura una de ellas como la de cultura, utilidad y referencia. Esta cualidad le hace digna o le da legitimidad para ser llevada por tanto al ámbito educativo, a los medios de comunicación, en el campo de la investigación y en las relaciones comerciales y económicas. En el caso contrario, cuando una lengua o variante no goza de prestigio, la sociedad creará prejuicios a su alrededor y el de sus hablantes y terminará generando actitudes de desprecio hacia ellos. Además, naturalmente, los estudiantes preferirán estudiar el “mejor” español que puedan y por tanto su elección a favor de una variante u otra se verá condicionada, por supuesto, por su prestigio.

El mito del mayor prestigio de la variante peninsular

Una creencia bastante extendida en los ámbitos educativos de países no hispanohablantes, como hemos podido comprobar anteriormente en el caso de los profesores estadounidenses, es que el español peninsular es la variante más prestigiosa social y lingüísticamente de todas (Moreno, 2010: 165). Las razones que hemos

enumerado en el apartado previo no parecen poder justificar este reconocimiento en el contexto socio-histórico actual. Sin embargo, la variante europea goza de lo que suele llamarse “prestigio histórico”, es decir, de un estatus adquirido en algún momento de su larga historia que se perpetúa en el tiempo hasta nuestros días.

Como sabemos, España fue una potencia mundial política y económicamente hace unos siglos. El habla de Madrid, al ser esta ciudad la capital y centro cultural del Imperio, era empleada por las autoridades y personalidades de la cultura (como los escritores), lo que terminó convirtiéndola en la de referencia en toda la península y, por extensión, en sus antiguas colonias.

Este desarrollo histórico hizo que nuestra variante fuera valorada de manera más positiva que las otras durante mucho tiempo. No obstante, hemos comprobado que las actitudes respecto al prestigio de las variedades del español están cambiando dentro del ámbito hispánico. Los hispanohablantes (me refiero aquí a los españoles y los latinoamericanos) no sienten ya que solamente exista exclusivamente un modelo de referencia sino varios y no creen que exista una variedad que posea unas virtudes que otra no. Como indica Moreno Fernández (2001: 85) «[...] los rasgos cultos de cada área, por ser cultos y estar apoyados en unos criterios de corrección general, constituyen un modelo legítimo para la enseñanza del español». Por consiguiente, la falsedad del mito está, no en considerar prestigioso nuestro español, sino en interpretar que no existen otros españoles con un prestigio equiparable que los haga menos merecedores de ser tomados en cuenta como referentes en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.

3.4. Otros factores de gran peso en la elección de variantes

Creemos que a pesar de que la mayoría de políticas y actitudes lingüísticas señalen al prestigio como un elemento clave a la hora de seleccionar y valorar más positivamente una variante respecto a otra, existen otros elementos cuyo peso debería ser mayor a la hora de enseñar una norma en el aula de español extranjera. En esta sección hablaremos de dos de ellos: de la funcionalidad y de las facilidades para los alumnos. Asimismo, también destacaremos cuáles de las variantes se erigen como las más fuertes atendiendo a dichos factores.

4.1. La funcionalidad

Existe una creencia que establece que el aprendizaje de una lengua o variante no debe estar motivada por factores expresivos o sentimentales sino por elementos

pragmáticos. Así pues, una variante es más digna de ser estudiada si su nivel de funcionalidad es superior al de las otras. Es decir, aquella variante que ofrezca más beneficios en sentido práctico debe ser la que se enseñe y aprenda en los aulas de lengua extranjera. De acuerdo a Espinosa y Noya:

las variables con las que los lingüistas miden la importancia de la lengua (número de hablantes, presencia en Internet, comercio o exportaciones, etcétera) van a incidir en la percepción y la valoración popular de la utilidad práctica de una lengua.

(Espinosa y Noya, 2007)

Al mismo tiempo, también establecen que habría que incluir aspectos contextuales como la vecindad o proximidad geográfica entre los países como elementos que aumentan la utilidad de un modelo lingüístico (Espinosa y Noya, 2007). Dado que estos parámetros sirven para clasificar la utilidad de una lengua, creemos que sus variables también pueden ser adecuadas para discriminar la funcionalidad de las diferentes variantes del español y, por consiguiente, las emplearemos para examinar la practicidad de unas variedades en relación con las otras. Para ello, analizaremos el número de hablantes de cada variante, la cuestión de la cercanía geográfica y las relaciones política y económicas de los países para concluir en cada caso qué variante se postula como la más útil con respecto a dichos parámetros.

Número de hablantes

En el primer apartado de nuestro trabajo hemos establecido que el número total de hablantes del español que existen en el mundo como nativos y como estudiantes de lengua extranjera es de 559 millones. Ahora bien, como también hemos apuntado, a pesar de la homogeneidad relativa del español existen numerosas normas con variaciones internas en cuanto al vocabulario, la pronunciación y las construcciones gramaticales y discursivas, cuyo número de hablantes particulares no hemos cifrado. Dentro de la gran variedad de normativas, podríamos comenzar dividiendo inicialmente el mapa de los modelos en dos: español peninsular y el español americano, aún siendo conscientes de las variaciones internas que existen en ambas divisiones. El número de hablantes totales del español peninsular es alrededor del 10-11% del total de hispanohablantes (para elaborar este porcentaje nos hemos basado en una sencilla regla de tres: España cuenta con un total de 40.026.000 de hablantes frente a los 359.461.000

de hablantes totales nativos²⁰), con lo que ya desde el inicio podemos descartar entonces que el español que debemos enseñar por su utilidad en cuanto el número de hablantes sea el peninsular y, como consecuencia, afirmar que el español americano es el que goza de mayor fortaleza en este aspecto. Sin embargo, y como efectivamente ya hemos mencionado anteriormente, hablar del español americano en general resulta muy simplista. En el continente americano existen 21 países cuya lengua oficial es el español, por lo tanto, es esperable que por la inmensidad de la distribución geográfica repercuta de manera determinante en la manera de hablar que tengan sus gentes. Así pues, si bien es cierto que el español americano comparte una serie de rasgos generales que lo distinguen del peninsular prestigioso, como son el seseo, las diptongaciones, el uso de ustedes en lugar de vosotros, entre otros, este español presenta una gran diversidad de modelos que han sido estudiados y clasificados numerosas veces. No obstante, es llamativo señalar que a pesar de que cada estudio ha tenido una metodología y un objeto diferente, sus resultados suelen coincidir casi a la perfección, y todos establecen un mapa de entre 5 y 9 divisiones dialectales²¹ dentro de dicho continente. En este trabajo seguiremos la división creada por Ueda (2005), por tratarse de la elaborada más recientemente y porque consideramos que su metodología consigue demostrar de manera más fidedigna el español de cada región al haberse basado en informantes procedentes de diferentes áreas dialectales en situaciones de habla reales. El autor reconoce 7 áreas diferenciadas en el español americano:

- Español caribeño: el hablado en Cuba, la República Dominicana y Puerto Rico.
- Español mexicano: aquel hablado en la República de México
- Español de Centroamérica: hablado en Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.
- Español del Norte de Sudamérica: Colombia y Venezuela
- Español de los Andes: hablado Ecuador, Perú y Bolivia
- Español chileno: el hablado en Chile
- Español rioplatense: el hablado en Paraguay, Uruguay y Argentina

Para decretar entonces cual de estas variantes es la empleada por el mayor número de hablantes debemos observar el número de habitantes de cada país. Ahora bien, su número de habitantes no se traduce en número de hispanohablantes ya que en varios de

²⁰ Datos extraídos del *Atlas de la lengua española en el mundo* de Francisco Moreno y Jaime Otero.

²¹ Véanse las divisiones dialectales de Henríquez.-Ureña (1921), Zamora & Guitart (1982) y Cahuzac (1980).

estos países coexisten más de una lengua oficial. La demolingüística del dominio hispanohablante dentro de la comunidad de Latinoamérica es muy alta en la mayoría de los casos pero en ninguno es del 100% del total de sus población. Consecuentemente, debemos entonces cuantificar el número de hablantes del español que existe en cada país. Con este propósito, recurrimos a esta tabla creada por Moreno y Otero (2007) en su *Atlas de la lengua española en el mundo* en el que a partir de los datos extraídos de los censos de cada país entre los años 2000 y 2005 sobre los hablantes del Grupo de Domino nativo de la lengua española, redondean el siguiente número de hablantes distribuidos en los 21 países en los que el español es la lengua oficial:

DEMOLINGÜÍSTICA DEL DOMINIO HISPANOABLANTE			
	Hablantes	Población	Hablantes (% población)
Argentina	36.060.000	36.260.130	99,40%
Bolivia	7.279.000	8.274.325	87,90%
Chile	15.015.000	15.116.435	99,30%
Colombia	41.129.000	41.468.384	99,20%
Costa Rica	3.779.000	3.810.179	99,20%
Cuba	11.116.000	11.177.743	99,40%
Ecuador	11.692.000	11.919.399	98,10%
El Salvador	6.736.000	6.756.786	99,70%
España	40.026.000	40.499.791	98,80%
Guatemala	9.708.000	11.237.196	86,40%
Guinea Ecuatorial	918.000	1.014.999	90,50%
Honduras	6.020.000	6.076.885	99,00%
México	96.097.000	97.483.412	98,50%
Nicaragua	4.988.000	5.142.098	97,00%
Panamá	2.644.000	2.839.177	93,10%
Paraguay	3.589.000	5.163.198	69,50%
Perú	22.648.000	26.152.265	86,60%
Puerto Rico	3.762.000	3.808.610	98,80%
República Dominicana	8.449.000	8.562.541	98,60%
Uruguay	3.205.000	3.241.003	98,90%
Venezuela	24.601.000	24.920.902	98,80%
TOTAL	359.461.000	370.925.458	96,90%

22

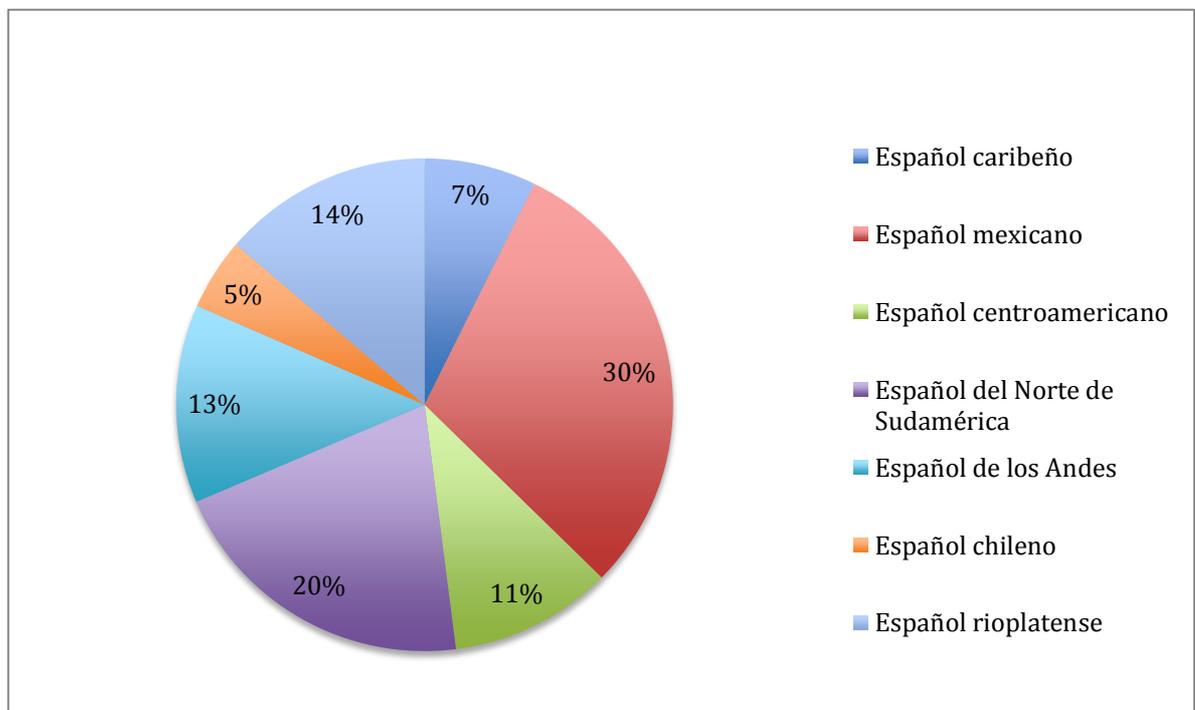
²² Cuadro extraído del *Atlas de la lengua española en el mundo* (2000: 35).

Como vemos, el porcentaje de hablantes de español va desde el 69,5% que hay en Paraguay al 99,4% de Cuba y Argentina. Las razones para esto residen en diversos factores, como la fuerza de la conquista, la supervivencia de los pueblos indígenas o la cercanía que la colonia tuviera en su época con la península.

Si procedemos pues a contar el número de hablantes de cada variedad, sumaremos los datos que aparecen en dicho cuadro y su resultado sería el siguiente:

- Español caribeño: 23.327.000
- Español mexicano: 96.097.000
- Español de Centroamérica: 33.875.000
- Español del Norte de Sudamérica: 65.730.000
- Español de los Andes: 41.619.000
- Español chileno: 15.015.000
- Español rioplatense: 42.854.000

Los datos que hemos obtenido demuestran que la variedad con un mayor número de hablantes del español es la mexicana seguida por la hablada en el norte de Sudamérica, mientras que la menos práctica si nos basamos en este parámetro sería la variedad chilena.



Por consiguiente, si nuestra apreciación es de que una variante del español es más adecuada que otra está sujeta a su número de hablantes, parece obvio que debemos

enseñar el español que se habla en México. No obstante, este argumento por sí solo no puede ser el único sustento de nuestra elección. Podemos tomar el ejemplo de la lengua hindi para ilustrarlo. Si observamos el número de hablantes nativos de esta lengua veremos que es la cuarta en cuanto a número de hablantes nativos pero, si buscamos cuales son los idiomas más estudiados como lengua extranjera el hindi no aparece entre los 10 primeros. Es decir, que tenga muchos hablantes nativos parece no repercutir en el número de estudiantes. Con esto queremos decir que la funcionalidad basada en el número de hablantes tiene por sí sola poca, si alguna, relevancia a la hora de seleccionar una variante. Además merece la pena resaltar que si analizamos las variantes más enseñadas en el mundo, observaremos como el español europeo es el más popular a pesar de su relativo escaso número de hablantes. Dicho esto, y a pesar de su relativo poco peso, creemos que el número de hablantes es un factor a tener en cuenta más importante que el prestigio.

Proximidad geográfica

La proximidad geográfica hace posible una mayor comunicación bilateral entre los diferentes países y que se establezcan lazos políticos, comerciales y culturales más fuertes entre ellos. Asimismo, la cercanía física hace más probable que dos países formen parte de los mismos organismos internacionales de carácter regional como puede ser la EU o la EFTA en Europa o MERCOSUR, el OEA y el NAFTA en América y que compartan intereses comunes. Por consiguiente, el país de procedencia de los alumnos es fundamental a la hora de determinar qué variante es más provechosa para ellos. Así pues, parece evidente que entonces los estudiantes europeos y africanos percibirán la variante europea como la más interesante para sus propósitos, mientras que los brasileños o estadounidenses y canadienses prefieran la americana. En otras palabras, solamente podemos estimar la utilidad de la variante según el país de origen del estudiante.

Economía, comercio y política

Una consecuencia que deriva de la proximidad geográfica es el establecimiento de un comercio fluido y de políticas comunes entre los países. La cercanía física es un factor de indudable importancia a la hora de establecer relaciones económicas y políticas debido a las facilidades en cuanto a el transporte, las posibles barreras administrativas y los costes de transacción (Jiménez y Narbona, 2010 ap. Instituto

Cervantes, 2014). No obstante, no solo la distancia física es determinante para que la relación comercial y política entre dos países catalice la elección de una u otra variante. La importancia económica que un país tenga por sí mismo, y no en relación al país de origen de nuestros alumnos, en los planos del internacionales de nuestro mundo globalizado es también determinante. En otras palabras, la variante que corresponda a un país con mayor poder económico puede resultar la más interesante para nuestros alumnos. Según datos del índice Elcano de Presencia Global, en el año 2015 España era el país hispanohablante cuya presencia económica internacional²³ era la mayor, situándose en el puesto 19 seguida por México que se situaba en el 22. Para encontrar al resto de países debíamos movernos hasta el puesto 35 de Venezuela²⁴. Además, de acuerdo a este análisis, España empieza a recuperar poco a poco la presencia económica exterior que tenía previa a la crisis mientras que los datos relativos a los países latinoamericanos demuestran un descenso. Sucede una situación análoga al medir las mayores economías del mundo ya que, según datos del FMI de ese mismo año, los únicos países hispanohablantes que se encuentran entre las 20 primeras mayores economías del mundo son México y España, en los puestos 13 y 14 respectivamente, pero con una diferencia mínima entre ellos. Estos datos hacen concluir que si la utilidad es medida en cuanto a la presencia económica internacional en términos globales de los países de origen de las variantes y sin tener en cuenta el país de origen de los alumnos, las variantes más interesantes y prácticas en estos términos para nuestros alumnos son la mexicana y la peninsular.

Ahora bien, si tomamos en consideración el origen de nuestros alumnos, su decantación por una variante u otra puede cambiar. Si nuestros alumnos proceden de un país europeo o africano, la variante peninsular puede resultarle de mayor utilidad que cualquiera de las variedades americanas debido al gran número de relaciones comerciales que España tiene con los países de dichos continentes²⁵. Asimismo, España tiene grandes inversiones comerciales y económicas en Brasil, lo que también podría

²³ Para elaborar este ranking el Instituto Elcano ha medido la presencia económica internacional a través de las exportaciones de energía, bienes primarios manufacturas y servicios e inversiones directas en el exterior.

²⁴ La clasificación de los países hispanohablantes que aparecen en el Índice Elcano de presencia global sería la siguiente: España (19), México (22), Venezuela (35), Chile (41), Colombia (46), Argentina (47), Perú (58), Ecuador (63), Cuba (77) República Dominicana (80), Uruguay (81), Guatemala (82) y Costa Rica (87).

²⁵ Datos obtenidos del Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de España.

provocar que los estudiantes brasileños consideraran más útil esta variante. Por otro lado, si nuestros alumnos son norteamericanos o asiáticos, las variantes del español americano son sin duda las más adecuadas en estos términos al tener unas relaciones comerciales más fluidas. En el plano político, las cosas cambian muy poco. Los vínculos tradicionales de España políticamente han sido, descartando los países hispanohablantes, Europa, África (fundamentalmente la zona del Magreb) y Oriente próximo. Respecto a los países americanos se repiten los mismos que en el caso de las relaciones comerciales, pero también se introduce Rusia. Es otras palabras, en este caso el país de origen de los alumnos sí determina la variante que puede resultar más útil para ellos y dependerá en cada caso del contexto en el que se desarrolle la labor docente del profesor.

Este apartado nos ilustra que es difícil generalizar y nombrar a una de las variantes como la más práctica con respecto a las situaciones políticas, económicas y comerciales. En todos los casos la percepción de utilidad dependerá fundamentalmente del país de origen de nuestros alumnos así como de sus objetivos y necesidades particulares. Dependiendo de su nacionalidad y de las relaciones comerciales y económicas que su país tenga con algunos de los países hispanohablantes, el alumno considerará más útil una u otra variante. Igualmente, si la proyección no se limita a la de su propio país de origen, y si observamos los datos globales de todos los países hispanohablantes sobre economía y comercio, México y España son los más poderosos dentro del grupo hispanohablante, lo que puede influenciar que sus variantes sean las percibidas como más prácticas. No obstante, debemos señalar que la elección de una variante u otra en términos de practicidad comercial no tiene el mismo peso que tendría si lo que estuviéramos evaluando fuera la elección de una lengua u otra, aunque sí puede precipitar la preferencia de los alumnos por una u otra.

Presencia en internet

Otro factor que afecta a la percepción social de la utilidad de una lengua es su presencia en internet. Como ya sabemos, Internet es hoy en día fundamental en nuestra llamada era de la información y es casi imposible imaginarnos nuestras vidas sin él. Las ventajas que tiene son muchas y variadas. Nos permite conectarnos y comunicarnos con usuarios de todo el mundo y, al mismo tiempo, también es una fuente riquísima de recursos de información y conocimientos. Además, también hace posible que podamos acceder de forma inmediata y económica a ilimitados textos, imágenes, audios y vídeos.

Internet, como medio de comunicación de masas, permite poner a disposición y conocimiento de sus usuarios y un medio de difusión para las diferentes lenguas y variedades, por este motivo es de interés para los estudios de una lengua.

Cuando hablamos del español en general, y de acuerdo al *Informe del año 2012 del Anuario del Instituto Cervantes*, estamos hablando de la tercera lengua más empleada en la Red, solamente por detrás del omnipotente inglés y del chino. Desde el año 2000 la presencia de textos y páginas en nuestro idioma ha aumentado más de un 807% por ciento. Sin duda a esto ha ayudado el hecho de que el número de internautas latinoamericanos se haya multiplicado en un 1205% en esas mismas fechas. Estos datos nos permiten afirmar que el español es por tanto una de las lenguas más útiles con respecto al uso de internet. Sin embargo, establecer cual de las variantes es más práctica y está más presente en internet no es tarea fácil debido a la falta de datos que puedan determinarlo con exactitud. Si tomamos de nuevo los datos que aporta el *Anuario del Instituto Cervantes*, el porcentaje de población que utiliza en Latinoamérica internet es del 39,50%, una cifra muy inferior a la de la media europea, del 71,5% y de España, cuya media es del 65,5%. Sin embargo, esta distribución no es homogénea y los niveles de penetración son en algunos casos muy próximos a los de la media europea. Así es el caso de Argentina cuyo nivel es superior al de España (67%), el de Chile (59,2%) o el de Uruguay (56,1%). Este mismo informe también establece que solamente hay dos países de habla hispana que se encuentran entre los 20 con mayor número de usuarios de Internet, los más ricos, España y México. Aunque estos datos nos indiquen el número de usuarios que existen en cada país no nos permiten establecer la presencia real sobre qué variantes aparecen más prolíficamente en la red, cuáles son más productivas, ya que no siempre puede traducirse los usuarios por aportaciones. En este aspecto existe un número tremendamente reducido de estudios elaborados al respecto. Uno de los únicos que hay hoy en día es el realizado por Funredes en colaboración con Unión Latina sobre *Las lenguas y Culturas en la red* del año 2007 que sostiene lo siguiente sobre la productividad en la creación de páginas web de los países hispanohablantes en Internet:

lo más destacable del estudio con respecto al español es que Cuba, España y Nicaragua continúan teniendo una buena productividad y que Panamá mejoró considerablemente. Se observa igualmente que España sigue cargando con el peso de la producción de páginas Web en español. Con respecto a los EE.UU., luego de un periodo de crecimiento, se

aprecia un retroceso de la lengua española en la Red que merecería ser analizado detenidamente.

(Instituto Cervantes, 2012: 26-27)

En otras palabras, la mayoría de textos que aparecerán en páginas web en nuestro idioma serán producidas en Cuba, España y Nicaragua, lo que hace más que probable que las variedades de dichas regiones dialectales sean las que predominan en las páginas web, siendo España una vez más el país que tiene mayor peso. Lamentablemente, este estudio se centra exclusivamente en el número de páginas y no puramente en la producción de textos o materiales audiovisuales, con lo que es imposible que podamos concluir qué variedad tiene una mayor presencia global en Internet. En suma, el parámetro de presencia en internet no parece poder todavía emplearse para medir la utilidad de una variante frente a otra como sí ha sido posible con el resto de variables.

Para concluir esta sección sobre la funcionalidad, debemos ser conscientes de que la utilidad de una variante u otra respecto a los términos que hemos analizado no se presentan tan determinantes como cuando el objeto de estudio son las diferentes lenguas del mundo. La elección de una lengua u otra puede facilitar o dificultar la comunicación efectiva de los usuarios en el contexto global. Esto no sucede cuando analizamos las variantes de una misma lengua ya que los usuarios se entenderán casi a la perfección en el mayor número de casos, salvando pequeños malentendidos o pequeñas dificultades sin mucha relevancia para la comprensión entre los hablantes de las diferentes variedades. No obstante, para los estudiantes de español como lengua extranjera, estos factores sí pueden tener una influencia o impacto a la hora de decantarse por una variedad u otra ya que entenderán que una puede serles más útil que otras y les resultarán más ventajosas que otras en sus vidas. De todas las variables que hemos analizado, quizás las más determinantes sean las del número de hablantes y las de la cercanía física. El número de hablantes es un factor clave para los alumnos ya que entenderán que dicha variable les permitirá comunicarse con un mayor número de usuarios nativos y practicar más su lengua de una manera más natural y mejor. La cercanía también, ya que es más probable que establezcan lazos comunicativos con gente que está físicamente cercana a ellos. El factor del comercio y la economía tendrá mayor peso para los alumnos interesados en dichos campos y no tanto para los aprendientes comunes y por último, consideramos la presencia en internet el factor más débil y menos impactante para que un alumno se decante por una variante u otra. En el cómputo global de todas las variables que hemos analizado la variante peninsular se postula como una de las más

útiles, al tener España una amplia proyección internacional, un peso económico más fuerte que el del resto de países hispanohablantes y una gran presencia en internet. Sucede similarmente con el español mexicano. Su número de hablantes no está rivalizado por ninguna otra variante y el país tiene un gran poder económico y político en el mundo. No obstante y como hemos visto, la procedencia de nuestros alumnos también influirán en su percepción de utilidad en cuanto a la proximidad y las relaciones comerciales, con lo cual no podemos seleccionar a una de las variantes como la obvia en cuanto a su utilidad.

4.2 Facilidades para los alumnos

Creemos que la enseñanza de lenguas extranjeras debe estar centrada en los alumnos y en su aprendizaje y no tanto en valoraciones de carácter subjetivo sobre la lengua. Los profesores han de intentar facilitar el aprendizaje a sus alumnos en todo lo posible y, por ese motivo, creemos que un factor más determinante que el prestigio podría ser la facilidad que una variante tenga con respecto a otra a la hora de su enseñanza. Partiendo de la premisa de que en el aula de lengua extranjera deben enseñarse los usos cultos de la lengua, el español presenta una gran homogeneidad regional en los campos de la ortografía, la gramática y en el léxico de uso general de este registro. No es así cuando hablamos del ámbito oral o la pronunciación. En esta sección analizaremos las ventajas que una de las variantes tiene con respecto al resto, la peninsular.

Fonética

No cabe ninguna duda de que la fonética es hoy en día, junto con la gramática, una de las dos de las disciplinas más importantes a la hora de enseñar y aprender una lengua extranjera. Sin embargo, es fácil comprobar que el estudio y práctica de los elementos fonéticos son a menudo descuidado en el aula de cualquier lengua extranjera y que su presencia en los manuales de ELE suele ser testimonial.²⁶ No obstante, la pronunciación es básica en el aula y forma parte de las destrezas que los alumnos de lenguas extranjeras deben dominar (Llisterri, 2003: 92) ya que es imprescindible para la

²⁶ De acuerdo a Elisabeta Silvia Tamas, en su artículo “El papel de la fonética en las clases de español en Rumanía” los libros que “tienen ya cierta edad” se ocupan muy poco de la pronunciación” y en los libros editados más recientemente, aunque sí aparezcan en cada capítulo, aparecen “como apartado separado y no incluido en las lecciones” (2006: 165-166).

correcta transmisión de significados. Consideramos pues que su estudio y práctica es fundamental para el alumno y que debe formar parte de los contenidos de cualquier diseño curricular y ser incorporada por el profesor en las actividades que lleve al aula. Debemos señalar que una mala pronunciación tiene efectos negativos para el aprendiente, como la falta de credibilidad y falta de aceptación social por parte de los nativos al interactuar con ellos. Además, no es poco común la asociación de una mala pronunciación con una falta de cultura. Por todos estos motivos, el primer objetivo del profesor en lo concerniente a este aspecto debe ser el de conseguir evitar o eliminar, en la medida de lo posible, el denominado “acento extranjero” de los alumnos y que su pronunciación se aproxime lo más posible a la de un nativo. Con ese objetivo, es necesario que el profesor busque la corrección y adecuación de la pronunciación de sus alumnos. Aquí surge entonces un debate acerca de la corrección y qué se considera una buena o mala pronunciación por parte de los alumnos. Como punto de partida se considera error fonético la pronunciación de cualquier fonema que no esté presente en el sistema fonológico del español, consecuencia directa de la interferencia de la lengua materna del alumno. El profesor debe anticiparse a estos errores mediante un estudio contrastivo de los sistemas fonológicos de la lengua materna y la lengua meta, localizar los puntos de conflicto y realizar ejercicios para trabajar dichos aspectos específicos. La cuestión es más difícil cuando seleccionamos la pronunciación más adecuada del español porque como ya somos conscientes y reconocemos todos: «la lengua no es uniforme y no existe una única forma de hablar el español que pueda ser considerada correcta» (Poch, 1992: 57).

Entramos entonces en la constante dicotomía que surge en el aula de ELE, la dicotomía del español peninsular frente al español americano en toda su diversidad de variedades cultas. Obviamente, y lógicamente, cada profesor echará mano de su modelo de pronunciación a la hora de enseñar en su clase al ser el que conoce mejor. No obstante, jamás debe censurar otras normas y sería muy conveniente que mostrara ejemplos en su clase de otras variedades, con el fin de que el alumno obtenga cierto conocimiento de las variedades. Ahora bien, existen diferentes voces que consideran que una de las variantes presenta ciertos beneficios en el aula extranjera frente a las otras, la variedad peninsular.²⁷

²⁷ Nótese que con el fin de simplificar cuando hablamos del español estamos hablando de la variedad ibérica norteña que goza del prestigio en la península y no de las variedades regionales no prestigiosas en

Como ya sabemos, el español americano y el español peninsular difieren a nivel de pronunciación fonética en ciertos elementos puntuales. A continuación, explicaremos algunos de dichos elementos diferenciadores y analizaremos las posibles ventajas que utilizar la variante española respecto a la americana puede tener para los alumnos.

FENÓMENOS CONSONÁNTICOS

- **Seseo y ceceo**

Cuando hablamos del seseo nos estamos refiriendo a la tendencia de los hablantes a pronunciar el fonema /θ/ como si fuera /s/. Esta /s/ puede tener diversas realizaciones dependiendo de la zona geográfica aunque en su mayoría son siseantes (Aleza, 2010: 63). Así pues, las palabras cuya grafía sea “c” son pronunciadas como si su grafía fuera “s”, es decir, no existe una diferencia auditiva entre, por ejemplo, las palabras “siervo” y “cierto”. Cabe señalar que ni el seseo ni el ceceo son considerados como los errores a corregir dentro del aula del ele ya que son aceptados por la norma y el seseo es un fenómeno que no se da solamente en América sino también en la mayor parte de España. De hecho, los hispanohablantes que hoy en día mantenemos la diferenciación fonética entre las grafías “s” y “c” no alcanzamos ni el 5% del total de la población hispanohablante, algo que lo convierte en un rasgo muy particular y menor del español.

En el ámbito oral, la diferenciación de ambos fonemas no supone ninguna ventaja real sobre el seseo ya que la transmisión de significados es efectiva de todas las maneras debido al contexto. Ahora bien, la distinción auditiva entre ambos tiene ventajas evidentes a la hora de transcribir dichas producciones orales. Al no realizar oralmente una distinción entre las grafías “s” y “c”, los alumnos probablemente trasladarán esta ausencia de diferencia a los textos escritos, provocando que aquellos alumnos que estén acostumbrados a emplear esta variante oralmente confundan las grafías anteriormente mencionadas. Se añade entonces una dificultad más para su aprendizaje, ya que deben memorizar qué palabras utilizan una u otra para poder escribirlas correctamente, algo que de utilizar la variante peninsular prestigiosa no sería necesario.

- **Lambdacismo o neutralización de las líquidas**

El lambdacismo consiste en la articulación errónea entre los fonemas líquidos [l] y [r] del español. Este fenómeno está presente en el español caribeño hablado en Cuba,

las que algunos de estos fenómenos sí están presentes. Lo mismo hacemos cuando hablamos de los españoles de América, donde no entramos a particularidades dentro de cada país sino de las regiones dialectales de prestigio.

República Dominicana, Puerto Rico, costa norte de Colombia y Venezuela, costa este de México y de América central. Aunque sea un fenómeno particular de esta zona, si el profesor procede de dicho área dialectal, su español estará caracterizado por dicho fenómeno. Sus desventajas tienen el mismo carácter que el seseo. En las interacciones orales no existe ningún problema ya que los alumnos y los diferentes hablantes entenderán el mensaje debido a su contexto. La problemática surge entonces cuando los alumnos trasladan la confusión de los fonemas [l] y [r] a la transcripción y escritura de textos. Por ejemplo, puede producir un error entre las palabras “arma” y “alma”. De nuevo, puede llevarles a equívocos entre las grafías y provocar en ellos errores que se podrían evitar utilizando la variedad peninsular u otra variedad del español que no tenga dicho fenómeno. Dado que nuestra labor como docentes es simplificar y facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos en lo máximo posible, emplear esta pronunciación les suma una dificultad añadida que podríamos evitar.

- **Aspiración y debilitamiento de la –s implosiva (final de sílaba y final absoluta)**

En todo América Latina, a excepción de México, existe la tendencia de pronunciar de manera muy débil o aspirar el fonema [s] cuando se encuentra a final de sílaba o final de palabra y en algunos casos es posible incluso la pérdida de dicha “s” final. En algunas zonas, este rasgo supone una variación sociocultural en los países, como en Argentina donde los hablantes cultos no tienden a hacerlo, aunque en general este fenómeno es popular en todos los sociolectos (Aleza, 2010: 64). Una vez más, en el uso oral de la lengua no tiene grandes repercusiones para los alumnos ya que los nativos entenderán que dicen en cada momento y el problema surge ante la posibilidad de que trasladan dicho fenómeno a la escritura. Como sabemos, los plurales en español se forman añadiendo una ese final, si los alumnos no escuchan esa letra en el ámbito oral puede que no la escriban en sus textos. Es decir, podrían cometer faltas ortográficas debido al empleo de dicha pronunciación. Además, puede darse que los alumnos cometan otra serie de errores derivados de esta pronunciación. Por ejemplo, imaginemos que el profesor les pone un ejercicio a los alumnos para que conjuguen una serie de verbos de acuerdo a una serie de palabras que aparezcan y entre ellas se encuentra la palabra perro. El alumno podría entender que esta palabra es plural dado que su profesor cuando la pronuncia en clase no pronuncia claramente la “s” que marca el plural y no señala entonces la diferencia entre el singular y el plural. El alumno podría entonces conjugar el verbo que acompaña a dicha palabra con un verbo en forma

plural, cometiendo un error gramatical que difícilmente cometería de tratarse de otra pronunciación.

FENÓMENOS VOCÁLICOS

- **Diptongación de los hiatos**

Este fenómeno de carácter oral es detectado en todos los sociolectos, por tanto, registrado en hablantes cultos de toda la geografía hispanoamericana y en muchos casos los usuarios de estas variantes no se percatan de que lo hacen. Esta particularidad no está estigmatizada en Latinoamérica como sí lo está en España con lo cual los usuarios que son conscientes de su uso no se ven en la necesidad de suprimirla. Ahora bien, cuando hablamos de estudiantes de español como lengua extranjera creemos que el empleo de esta característica puede acarrearles problemas a la hora de escribir. Debido a la diptongación de los hiatos, los alumnos pueden confundir las vocales de una palabra al transcribirla. Por ejemplo, un hispanohablante tenderá a decir [tíatro] en lugar de [teatro], llevando a la confusión al alumno entre las vocales “e” y i” y haciendo posible que intercambien una por otra en los textos escritos. Podríamos evitar estos errores y facilitar el aprendizaje de los alumnos suprimiendo este fenómeno en la medida de lo posible.

Como podemos ver, todas las características fonéticas que hemos tratado en este apartado pueden tener repercusiones a en nuestros estudiantes provocándoles errores al transmitir el fenómeno oral a la transcripción escrita. De utilizar la variante española culta, evitarían dichas cosas y disminuiríamos el número de complicaciones extra a la hora de aprender el idioma. No obstante, en ningún momento estamos diciendo que una pronunciación sea más culta o más adecuada que otra. Simplemente estamos destacando los aspectos dificultosos para nuestros alumnos que las variantes americanas pueden tener. Naturalmente, cada profesor debe mantener su acento y de ninguna manera impostar otro, pero debe darle a sus alumnos un *input* de todas las variantes del español para que sus alumnos entiendan que son particularidades fonéticas de una zona y no cometa errores al transcribir. Igualmente, el profesor debe insistir mucho en la relación grafía-sonido para que, en el caso de que sus alumnos opten por emplear dichos acentos, no cometan errores derivados de su empleo. Aunque en este párrafo nos hayamos centrado en las dificultades añadidas que el empleo de una fonética americana, también debemos señalar que elementos que aquí hemos mencionado, como el seseo, resultan más sencillos para los alumnos que la realización peninsular y tienden a acoger mejor dicha pronunciación. En este sentido solo podemos reiterar que el profesor debe insistir

en la asociación de oralidad y escritura para evitar los errores derivados que hemos mencionado.

4. Conclusiones

La enseñanza del español, o de cualquier otra lengua, siempre tomará por referencia uno de los modelos normativos que tiene y este será la variedad que los alumnos aprendan y manejen en el aula. A grandes rasgos, existen al menos 10 variedades principales de nuestra lengua, pero cuando revisamos los planes curriculares y manuales de ELE podemos comprobar que no todas ellas están igual de representadas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

La raíz de este trabajo reside en el interés personal por profundizar en las causas que llevan a seleccionar una variante sobre otra. A través de estas líneas he intentado esbozar dos de los muchos posibles factores que intervienen en el proceso de selección en el aula de ELE: las actitudes y políticas lingüísticas de algunas de las personas e instituciones que más autoridad tienen en el campo del ELE. Por consiguiente, el principal objetivo de la exposición anterior ha sido resaltar la fuerte influencia que las políticas lingüísticas de las autoridades así como las creencias de los docentes tienen a la hora de tomar esta decisión para comprender cómo afectan a unas variedades y otras. Tanto las políticas como las actitudes están fuertemente influenciadas por elementos extralingüísticos que poco tienen que ver con el sistema de comunicación en sí sino de cómo los hablantes y estudiantes perciben la lengua. Para ello hemos acudido a diferentes trabajos y estudios realizados por importantes expertos en los campos de la sociología del lenguaje y la sociolingüística. De sus investigaciones hemos podido concluir que de entre los muchos factores en los que se basan las políticas y las actitudes, el prestigio se postula como uno de los más influyentes. Aquella variante que cuente con la posición de estatus otorgado por una sociedad o comunidad de hablantes, gozará del aval para ser enseñada y será considerada mejor que otra que carezca de dicho valoración. No obstante, a nuestro juicio, el prestigio no debería ser la principal base de la elección de una variante respecto a otra y existen otras cuya importancia consideramos mayor. Por ese motivo hemos creído oportuno señalar dos de las muchas posibles: la funcionalidad y la relativa facilidad que un modelo pueda presentar para nuestros alumnos.

Durante la elaboración de este trabajo nos hemos encontrado con alguna dificultad que solo nos ha permitido comentar algunos aspectos de manera parcial. Por ejemplo, la falta de estudios exhaustivos sobre las actitudes lingüísticas de los profesores de ELE nos ha visto forzados a repasar estudios que examinaban las actitudes de los hispanohablantes en general, al ser un gran número de docentes hablantes nativos del español. Además, la subjetividad de las actitudes provoca que existan múltiples estudios que se contradigan entre sí, lo que obstaculizaba la posibilidad de extraer conclusiones certeras y universales. En cuanto a las políticas, nos hemos dado cuenta de que las políticas que muchas de las autoridades proclaman tener no siempre son correspondidas por sus acciones lo que nos ha hecho detenernos a analizar más profundamente las políticas de diferentes instituciones para confirmarlo.

A pesar de estas limitaciones, son varias las reflexiones que nos surgen a partir de esta investigación. La primera está relacionada con la fuerte influencia que tienen en nuestro juicio las políticas lingüísticas de las autoridades. La mayoría de los profesores, especialmente aquellos sin una sólida formación lingüística, tienden a aceptar las normas y dictados de los diferentes organismos sin replantearse ni cuestionarse qué elementos, como intereses particulares o ideologías, pueden subyacer en sus políticas. Simplemente las aceptan debido a la falacia *argumentum ad verecundiam*, es decir, que si las autoridades dicen algo es lo cierto y es el modelo a seguir. Entendemos que todos necesitamos una base sobre la que apoyarnos pero creemos que los profesores deberían mostrar autonomía, criterio propio y mentalidad crítica en el aula sabiendo el impacto que sus decisiones pueden tener en sus alumnos. La segunda, que también nos resulta preocupante, es el peso que las actitudes lingüísticas tienen en la toma de decisiones del profesor en el aula. Diferentes estudios confirman que los profesores beben más de sus creencias (uno de los elementos que conforman las actitudes) que de sus conocimientos en la toma de decisiones en el aula, es decir, sus valoraciones subjetivas y, en muchas ocasiones incluso irracionales, decretan sus actuaciones en el aula. Por consiguiente, tendrán un rol principal en la presentación de las diferentes variantes en el aula y las implicaciones de ello es que, eventualmente, los alumnos terminen desarrollando sus mismas actitudes. Esto puede favorecer a algunas variantes, pero por el contrario, puede estigmatizar otras. Los profesores deberían evitar que sus actitudes y prejuicios lingüísticos nublen su juicio y centrarse en las necesidades reales de sus alumnos, entre las que se encuentran la necesidad de recibir input de todas las variedades del español.

La última reflexión nos gustaría comentar es la importancia que se le da desde los ámbitos de enseñanza-aprendizaje a la cuestión del prestigio de una variante, algo que como hemos visto no es objetivo ni inocente. El fin de cualquier lengua y/o variante es comunicarse efectivamente, por lo tanto, son todas igual de válidas independientemente del estatus que las personas le otorguen a unas y otras. Esto no es lo mismo que decir que en el aula se empleen registros no cultos sino que se seleccionen los usos cultos de las diferentes variantes sin tener en cuenta su valoración social subjetiva y, como hemos repetido varias veces, existen otras razones más interesantes para los alumnos que su prestigio, como puedan ser su número de hablantes o las facilidades que una tenga con respecto a otra variante.

En definitiva, son muchos los factores que intervienen en la selección de un modelo normativo en el aula de ELE. Nosotros nos hemos decantado por las políticas y las actitudes lingüísticas porque consideramos que muchos docentes no son conscientes de la influencia que tienen en sus decisiones y creemos muy recomendable que todos reflexionemos sobre los diferentes aspectos que hemos tratado en este trabajo.

Referencias bibliográficas

- ALCALÁ, J. A. (1990). *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*. Trillas.
- ALEZA, M. y ENGUITA, J. M. (2010). Pronunciación. En Aleza, M. y Enguita J. M. *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Libro online. <https://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>
- ALVAR, M. (1973). Una encuesta en los llanos orientales de Colombia, *Cuadernos Hispanoamericanos*, Septiembre, 466-474.
- ALVAR, M. (1975). Actitud del hablante y sociolingüística, *Teoría lingüística de las regiones*, Barcelona: Planeta, 85-106.
- ALVAR, M. (1983). Español de Santo Domingo y español de España««. *Lingüística Española Actual (LEA)*, 5. 225-239
- ALVAR, M. (1984) y Quilis, A. (1984). Reacciones de unos hablantes cubanos ante diversas variedades del español, *Lingüística Española Actual*, 2, 229-265.
- ALVAR, M. (1986). Español, castellano, lenguas indígenas (Actitudes lingüísticas en Guatemala sudoccidental), Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- ALVAR, M. (2002). *Español en dos mundos*. Madrid, España: Temas de hoy.
- ÁLVAREZ, A., & MEDINA, A. (2001). Actitudes lingüísticas en adolescentes andinos En: Domínguez, C.,Pietrosemoli, L. y Álvarez, A (eds.) Homenaje a Paola Bentivoglio. Estudios lingüísticos. Universidad de Los Andes: Cuadernos de Lengua y Habla, 29-50.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BENTIVOGLIO, P. y SEDANO, M. (1999). «Actitudes lingüísticas hacia distintas variedades del español latinoamericano y peninsular». En Mathias Perl y Klaus Pörtl, *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispánico. Actas del Segundo Congreso Internacional del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA)*, 135-159. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- BERGENHOLTZ, H. y TARP, S. (2004). Politik und Sprachpolitik in der Lexikographie. XII Simposio de Lexicografía, Copenhague, 29 de abril-1 Mayo. Versión traducida recuperada el 20 de abril de 2016, de: http://www.cttic.org/ACTI/2004/papers/Henning_Bergenholtz_y_Sven_Tarp_Politicalinguistica.pdf
- BLAS ARROYO, J. L. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios filológicos*. 34, 47-72. Recuperado el 15 de mayo, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S007117131999003400005

- BLAS ARROYO, J. L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid, España: Cátedra.
- CAHUZAC, P. (1980). La división del español de América en zonas dialectales. Situación etnolingüística o semántico-dialectal. *Lingüística Española Actual*, 2, 385-461.
- CARRANZA, M. A. (1982). "Attitudinal Research on Hispanic Language Varieties", E. Bouchard Ryan y H. Giles, *Attitudes towards Language Variation: Social and Applied Contexts*, Londres: Arnold, 63-83.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, MECD y Anaya. Recuperado el 14 de febrero, de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- EISENSTEIN, M. (1982). A Study of Social Variation in Adult Second Language Aquisition. *Language Learning, Volume 32*, 2, 367-391.
- ESPINOSA, E. y NOYA, J. (2007). El mercado de las lenguas: La demanda de español como lengua extranjera en Francia y Alemania. *Español en el mundo Anuario del instituto cervantes 2002*. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lamo/p02.htm
- ESPINOSA, E.L. de & NOYA, J. (2002). El mercado de las lenguas: La demanda del español como lengua extranjera en Francia y Alemania. Un modelo de demanda: lenguas instrumentales y expresivas en los Estados-Nación. *El español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/lamo/p03.htm
- EUROSTAT. (2013). Informe del Día Europeo de las Lenguas. Recuperado el 7 de mayo de 2016, de: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-25092014-AP/EN/3-25092014-AP-EN.PDF y http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-09-30/el-aprendizaje-del-espanol-en-la-educacion-secundaria-en-europa-gana-terreno-aumenta-un-5-en-los-ultimos-cinco-anos_219202/
- FAIRWEATHER, E. (2013). *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español*. (Tesis de máster). Universidad de Estocolmo. Estocolmo.
- FASOLD, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística*. Madrid, España: Visor Libros
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Reading, EE.UU. Addison-Wesley. Recuperado de: <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL (2015). World Economic Outlook Database. Recuperado de: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2015/02/weodata/index.aspx>

GARZA, Beatriz. (1994). «Sobre el sentir del español americano». En Alegría Alonso *et al.* (eds.), *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y de México*. Salamanca: Junta de Castilla y León

GOBIERNO DE ESPAÑA. (2014). El mundo estudia español. Recuperado el 24 de junio de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>

GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS. Departamento de Comercio, Economía y Estadísticas (2000). Language use. Census 2000 Brief.

GRANDE ALIJA, F.J. (2001). La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñar?, en Martín Zorraquino, M.A. et al. (eds.). *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE* (393-402), Universidad de Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

HENRÍQUEZ-UREÑA, P. (1921). Observaciones sobre el español de América. *Revista de Filología Española*, 8, 357-390.

INSTITUTO CERVANTES. (1997). Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de: <http://cvc.cervantes.es/>

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado el 6 de mayo de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

INSTITUTO CERVANTES. (2012). El español: una lengua viva. Informe 2012. *El español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Recuperado el 6 de mayo de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_12/default.htm

INSTITUTO CERVANTES. (2014). El español en cifras. *Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Recuperado el 6 de mayo de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/default.htm

INSTITUTO CERVANTES. (2014). El español: una lengua viva. Recuperado el 6 de mayo de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/austria/dms/consejerias-exteriores/austria/difusion/El-espa-ol-lengua-viva-2014/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>

INSTITUTO CERVANTES. (2015). El español: una lengua viva. Informe 2015. Madrid, España. Recuperado el 6 de mayo de 2016, de:

<http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/El%20espaol%20una%20lengua%20viva.pdf>

INSTITUTO ELCAÑO. (2015). Índice Elcano de Presencia Global. Recuperado el 2 de junio de 2016, de: <http://www.globalpresence.realinstitutoelcano.org/es/>

JANÉS, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria en Formación del Profesorado, Volumen 20, 2*, 117-132.

LARA, L. F. (1991). Identidad de usos entre España y América. Presencia y destino. *El español de América hacia el siglo XXI*, I, 79-94.

LIPSKI, J. (1996). *El español de América*. Madrid, España: Cátera.

LIPSKI, J. (2009). Varieties of Spanish in the United States. *Journal of Sociolinguistics*. 13, 5, 694-698

LLISTERRI, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. , *Revista del Instituto Cervantes en Italia 4, 1*, 91-114. Recuperado el 4 de marzo de 2016, de: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf

LOPE BLANCH, J. M. 1972. "El concepto de *prestigio* y la norma lingüística del español". *Anuario de Letras*, X, 29-46.

LOPE BLANCH, J.M. (1997), *La lengua española y sus problemas*. México: Universidad Autónoma de México.

MARTÍNEZ ARBOLEDA, L. (2007). El acento del profesor meridional español en el aula ELE. La descentralización de la norma culta. Memoria de Máster. Universidad de Barcelona. REDELE N°5. Recuperado el 15 de junio de 2016, de: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/LuciaMartinez.shtml>

MCCARTY, T. (2011). *Ethnography and Language Policy*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

MENÉNDEZ PIDAL, R. (1918). La lengua española: Una carta de don Ramón Menéndez Pidal. *Hispania 1918, Volumen I, 1*, 1-14.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES DEL GOBIERNO DE ESPAÑA. (2016) Política exterior y Cooperación. Recuperado en mayo de 2016, de: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/Paginas/inicio.aspx>

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel Lingüística.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid, España: Arco Libros.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, España: Arco Libros.

- MORENO, F. Y OTERO, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid, España: Ariel.
- PAJARES, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- PALOMINO HERNÁNDEZ, C. (2012). Creencias, Actitudes y Motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de los adolescentes sicilianos sin conocimientos previos del español. Estudio etnográfico-descriptivo en el contexto de una comunidad de la Sicilia sudoriental. *Marcoele*, 16, 10-14. Recuperado en junio de 2016, de: http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf
- POCH OLIVÉ, D. (1992). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid, España: Edinumen.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2016). Política panhispánica. Recuperado de: <http://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica>
- RICHARDS, J., PLATT, J. & PLATT H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, España: Ariel.
- ROS PIQUERA, D. (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. Memoria de Máster. Universidad de Barcelona. REDELE N° 12. Recuperado en mayo de 2016, de: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/ros.shtml>
- ROSENBLAT, Á. (1967). *El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de América y España*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- SEDANO, M. (2001). Normas regionales y socioculturales en el español de Venezuela. II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, 16-19 de octubre. Recuperado en mayo de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/sedano_m.htm
- SOLÉ, C.A. (1991). El problema de la lengua en Buenos Aires: independencia o autonomía lingüística. En: Klee, C.A., Ramos-García, L.A. (eds.) *Sociolinguistics of the Spanish-Speaking World: Iberia, Latin America, United States* (pp. 92-105). Tempe: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.
- TAMAS, E. S. (2006). El papel de la fonética en las clases de español en Rumanía. Breve presentación del sistema fonético rumano en relación con el sistema fonético español. En S. Martínez (ed.) *Actas XLI Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español* (163-176), Málaga: AEPE.

- THOMAS, W.I & ZNANIECKI, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Volume I. New York: Dover Publications.
- TRUDGILL, P. (1974). *Sociolinguistics. An Introduction*, Nueva York: Penguin.
- TRUDGILL, P. Y GILES, H. (1978). *Sociolinguistics and Linguistic Value Judgements: Correctness, Adequacy and Aesthetics*. En F. Coppieters & D. Goyvaerst (Eds.) (1978). *Functional Studies in Language and Literature*, Gent: Story-Scientia. 167-180.
- UEDA, H. (2005). *Varilex. Variación léxica en el mundo*. Universidad de Tokio. Disponible en: <http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/index.html#>
- USÓ VICIEDO, L. (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. *MarcoEle, Revista de didáctica ELE*, 8, 1-32. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/8/uso_creencias.pdf
- VALDIVIESO, H. (1983). Prestigio y estigmatización: Factor determinante en la enseñanza institucionalizada de lengua materna. *RLA*, 21,137-142
- YOUNG, K., FLÜGEL, J.C. y otros (1967). *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ZAMORA, J. y GUITART, J. (1988). *Dialectología hispanoamericana. Teoría, descripción, historia*. Salamanca, España: Almer.