

Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes

*Teachers of Spanish as a second/foreign language and varieties:
Identity dialectal, attitudes and teaching practices*

María Antonieta Andión

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
ESPAÑA
maandion@flog.uned.es

Recibido: 1-III-2012 / **Aceptado:** 4-I-2013

Resumen

En este trabajo abordamos los resultados de 79 cuestionarios anónimos (20 preguntas, abiertas y con ítems) a profesores de español, hispanohablantes nativos y adoptivos, con el fin de conocer su identidad dialectal, convergencias y divergencias con el modelo de lengua que enseñan, conocimientos, contactos, decisiones, etc. Ello nos permite reflexionar sobre sus creencias y actitudes hacia las variedades del español, empezando por la propia. Los resultados de las respuestas al cuestionario muestran la certeza de los profesores nativos y las dudas de los no nativos sobre su identidad dialectal, siendo estos últimos los que expresan mayor aprecio por un modelo 'neutro'. Concluimos que el modelo de cuestionario utilizado es válido para la constatación de las actitudes de los sujetos hacia las variedades del español. Algunos encuestados se muestran víctimas de creencias negativas de fuerte arraigo; otros son más reflexivos y equilibrados en sus opiniones sobre las variedades de la lengua. Además, se detecta su interés y reconocimiento de la variedad del español y su valoración positiva sobre adquirir conocimientos en este ámbito, imprescindibles en su capacitación profesional.

Palabras Clave: Enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera, variedades de la lengua, modelo de enseñanza, profesores de español como segunda lengua/lengua extranjera, actitudes.

Abstract

In this study we use anonymous questionnaires with a list of 20 questions (open-ended and close-ended) to survey 79 teachers of Spanish, both native and non-native speakers, in order to know their dialect identity, knowledge, contacts, decisions, and the convergences and divergences with the model of language they teach. We analyse their beliefs and attitudes towards the varieties of Spanish, starting with their own. The analysis of the responses shows native teachers are certain about their dialectal identity, while non-native are not and express a highest appreciation for a 'neutral' model. We conclude that the type of questionnaire proposed in this work is valid to find out the attitudes towards the varieties of this language. Some of the respondents show deep-rooted negative beliefs; others are more reflective and balanced in their opinions. Moreover, there is a clear interest and appreciation for acquiring a good knowledge of the varieties of the Spanish language, an essential aspect in their professional development.

Key Words: Teaching Spanish as a second language/foreign language, language variety, target model, teacher of Spanish as a second language/foreign language, attitudes.

INTRODUCCIÓN

El imparable crecimiento de la lengua española en la primera década del siglo XXI permite afirmaciones como la siguiente: “el español, como idioma de importante utilidad, rentabilidad y valor económico, es un gran negocio en términos globales” (Muñoz & Muñoz, 2012: 63). El prestigio del español¹ como segunda lengua (L₂) y, más llamativamente, como lengua extranjera (LE) aumenta de manera considerable. Según datos apuntados por la que fuera directora del Instituto Cervantes, Caffarell (2011: 14), el español “se habla como segunda lengua, se lee, se escribe, se oye, se vive, en más de 50 países en total”. Consecuentemente, la demanda de español-L₂/LE pasa por un excelente momento, contagiada por su protagonismo económico y comercial. La estimación de personas que estudian español en 86 países del mundo no hispánico es de al menos 14 millones, cifra que podría elevarse en 3,5 millones más según el Instituto Cervantes (2010).

El español es una lengua fuerte, de envidiable unidad y tolerancia, que se asocia a identificadores culturales empáticos. Aprendices no nativos acuden a las aulas de español entusiasmados por, entre otros, la facilidad –aparente– de la lengua, su musicalidad, el interés de la cultura hispánica y su atrayente prototipo. En medio de estos reclamos, se percibe rápidamente que en el español se pueden distinguir diferentes acentos y que para ser identificado como ‘hispanohablante’ valdría cualquiera de sus múltiples variedades dialectales (Moreno & Otero, 2007).

El español es una industria floreciente (Muñoz & Muñoz, 2012) y su enseñanza es destino laboral para quienes, desde dentro o fuera de los territorios hispánicos,

buscan profesionalizarse como docentes, manifestando un loable interés por alcanzar títulos que corroboren conocimientos en el área de EL₂/LE. Este ámbito aplicado de trabajo se hace cada vez más competitivo y somos conscientes de que, para tener un desempeño profesional razonablemente satisfactorio –a todos nos gusta ser buenos profesores y que nuestros alumnos tengan éxito–, no basta con tener un dominio nativo o cuasi nativo de la lengua que se enseña, hay que contar, además, con formación especializada.

Quienes toman el camino de la profesionalización necesitan –y reclaman– conocimientos en diversos campos académicos aplicados a la enseñanza: planificación curricular, adquisición, metodología, gramática, fonética, léxico, pragmática, lenguajes específicos y ‘variedades de la lengua’ (Santiago Guervós, 2009). Y dentro de los saberes de esta última materia: la riqueza geolectal de la lengua, los criterios de selección del modelo objeto de enseñanza, los rasgos que lo caracterizan, su relación con otras normas, la secuenciación de la presencia de las restantes variedades en los programas docentes, entre otros muchos aspectos².

Las necesidades de los profesores de EL₂/LE, en este sentido, son evidentes. En nuestra experiencia como formadores, es frecuente percibir sus dudas acerca de qué modelo enseñar a sus alumnos y la falta de “una conciencia adecuada de su propia norma regional” (Blanco, 2000: 2010). Se encuentran, entonces, entre dos realidades, una buscada (el modelo de enseñanza de la lengua meta) y otra matizable (la propia variedad); las actitudes que muestren hacia ambas serán determinantes en su actuación docente.

Respecto de la variedad propia, es fácil detectar que los profesores, sobre todo los no nativos –también los nativos que viven y trabajan fuera de su zona dialectal de origen–, mezclan rasgos lingüísticos no coexistentes en un hispanohablante real; por ejemplo, distinguen la interdental [θ] de la alveolar [s] y a la vez rehilan y/ll, o utilizan ‘vosotros’ y además hacen una articulación plena y tensa de grupos consonánticos (e[ks]amen ‘examen’). Es de imperiosa necesidad que los profesores empiecen por identificarse con una variedad dialectal y aprendan que entre el dialecto propio y el modelo pueden existir divergencias ante las que deben adoptar una actitud flexible, razonada y rigurosa.

Los profesores, hasta los que no tienen formación lingüística, perciben que existen dialectos diversos en español, ya sea por la presencia de colegas con diferentes acentos en su contexto laboral, por su propia experiencia personal o, de manera más general, por formar parte del mundo global en el que vivimos (López García, 1997; Palacios, 1998; Beaven, 2000; Beaven & Garrido, 2000; García, 2000; Garrido, 2000; Blecua, 2001; Martín Peris, 2001; Moreno, 2001, 2010; Andión, 2007, 2008a, 2008b; Martínez Arboleda, 2007). Y muchos también se saben participantes de esa variación como portadores de una identidad dialectal concreta, aunque sus conocimientos sobre los dialectos del español sean limitados.

Aún cuando un profesor enseña en su propia zona dialectal a alumnos que tienen su norma como expectativa de aprendizaje y cuenta con un manual que sigue su modelo lingüístico, puede verse sorprendido por preguntas sobre rasgos o palabras usados por hispanohablantes de otras zonas dialectales. En estos casos, el desconocimiento genera incertidumbre y tensión en el profesor, que puede sentir comprometida su ‘autoridad académica’ y, para salvarla, emitir respuestas poco afortunadas. Es lo que Flórez (2000: 311) describe como:

“situaciones extremas en las que a veces se escuchaba al profesor [...] decirles a sus alumnos que no se dice ‘papas’ sino patatas, o corregirlos en su pronunciación si seseaban, pues su profesor anterior había sido latinoamericano”.

Actuaciones como estas provocan equívocos, sobre todo si los alumnos han tenido contactos con otras variedades del español o han adquirido otros modelos normativos.

Los docentes no nativos de la muestra son brasileños. Nuestro interés por ellos se debe a los fructíferos pasos que está dando nuestra lengua en Brasil. Recordemos que este país está entre los citados por el análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) como área que brinda ‘oportunidades’ de crecimiento al español (Muñoz & Muñoz, 2012). Una excepcional situación acompaña al español en esas tierras: se ofrece obligatoriamente como idioma opcional en la educación secundaria tras ser aprobada el 6 de agosto de 2005 la Ley 11.161, conocida como Ley del Español. Todo ello condiciona en el país una preferencia por nuestra lengua, en detrimento incluso del inglés (Peres Martorelli, 2011). Debemos añadir que los brasileños –y sus profesores, los primeros– están muy preocupados por alcanzar un acento ‘correcto’, que entienden como ‘sin marcas fonéticas o calcos del portugués’. Las semejanzas entre las dos lenguas propician un área de comunicación interlingüística que fácilmente desplaza al hablante hacia el *portuñol*, mezcla empática rentable en la intercomunicación amistosa, pero muy desprestigiada en el terreno docente (Moreno, 2010).

El presente trabajo tiene como objetivo principal conocer las creencias y actitudes intradialectales, hacia las variedades de la lengua, de más de setenta profesores español-L2/LE, hispanohablantes nativos y adoptivos, activos la mayoría de ellos como docentes en Brasil, España, Estados Unidos, Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Venezuela. Para ello se les aplica un cuestionario anónimo mixto (con preguntas abiertas e ítems) que constata las opiniones, sentimientos y decisiones de los encuestados sobre la pertenencia o no del modelo lingüístico objeto de enseñanza al ‘estándar’ (lengua general) o a una variedad en particular (castellana, andaluza, caribeña, andina, rioplatense, o cualquier otra) y sus creencias sobre el prestigio. Y a partir de los resultados obtenidos, reflexionaremos sobre sus opiniones, prácticas docentes y necesidades de formación.

1. Marco de referencia

1.1. La Lingüística Aplicada, la enseñanza de segundas lenguas y las creencias y actitudes lingüísticas

El marco referencial especializado—por lo menos el más inmediato—de este estudio que hoy nos ocupa se encuentra en el ámbito de la Lingüística Aplicada, dimensión de la Lingüística que se centra su atención en la interdisciplinariedad y, principalmente, en la función práctica, dirigida a resolver problemas reales asociados al uso de las lenguas en la comunicación y la transmisión de la información. La contextualización social, política y económica del lenguaje es esencial para estos estudios aplicados que persiguen aportar soluciones a conflictos asociados a las lenguas (Pastor, 2004). La enseñanza de idiomas modernos, una de sus más interesantes y prioritarias áreas de actuación, aparece asociada a los primeros pasos de la disciplina en Estados Unidos, cuando la contextualización de la II Guerra Mundial (décadas de los 40 y 50 del siglo XX) hacía imprescindible encontrar métodos eficaces de aprendizaje de segundas lenguas. A partir de estas fechas se consolida el protagonismo de este ámbito aplicado que continúa siendo el más prolijo de todos. Son posteriores en el tiempo las asociaciones de la Lingüística Aplicada a otras disciplinas, como la Sociolingüística, y el camino que se empezó a recorrer en estudios de plurilingüismo y respeto a la diversidad lingüística, un aspecto de especial interés para la investigación que presentamos sobre actitudes.

Aunque la investigación de las creencias y actitudes es más propio del ámbito sociolingüístico que del de la Lingüística Aplicada, abordamos nuestro estudio en el marco de la enseñanza de segundas lenguas porque aquellas no solo afectan a la lengua materna de los hablantes, también a sus variedades geográficas y sociales y a las lenguas extranjeras dentro y fuera de las comunidades lingüísticas (López Morales, 1989). El estudio de las creencias y actitudes permite comprender y actuar sobre percepciones y comportamientos lingüísticos, tanto beneficiosos como perjudiciales, en el seno de las comunidades de habla y fuera de ella; consideramos especialmente interesantes los que atienden a la variación intradialectal pues reflejan la valoración social que de ella hacen los hablantes nativos y no nativos de una lengua.

La ‘actitud’, como concepto amplio de la psicología social, ya fue definida por Sarnoff (1970: 279) como: “a disposition to react favorably or unfavorably to a class of objects”. Años más tarde la definición se aplicaba al terreno lingüístico, añadiendo Holmes (1992: 346) que “people develop attitudes towards languages which reflect their views about those who speak the languages, and the contexts and functions with which they are associated”.

Entendemos y hemos aplicado en este trabajo el concepto de ‘actitud’ heredado de la aproximación mentalista³, integrado por los componentes: cognoscitivo, que tiene que ver con las percepciones, creencias y estereotipos del sujeto; afectivo, relacionado

con las emociones y sentimientos de este; y conativo, relativo a su comportamiento, actuaciones y reacciones con respecto al sujeto (López Morales, 1989). Este último, el conativo, es el que suele identificarse con la ‘actitud’; mientras que los dos primeros, cognoscitivo y afectivo, son reconocidos –a veces de manera independiente– como ‘creencias’. En nuestro estudio, nos ha parecido más útil referirnos conjuntamente a creencias y actitudes para poder considerar la utilidad de los tres componentes al medir no solo las opiniones, sino también las reacciones de aceptación o rechazo que motivan las decisiones docentes de nuestros encuestados ante el modelo lingüístico transmitido a sus alumnos. Como suele ser más frecuente en la bibliografía especializada, el término ‘actitud’ englobará el de ‘creencias’, siempre que este último no sea explícito.

En la presente investigación nos hallamos más precisamente en un marco lingüístico, considerando las opiniones, ideas, prejuicios y reacciones de los sujetos, ya sean positivas o negativas, respecto a una lengua, más específicamente a sus dialectos o variedades, y a sus hablantes. Partimos de que las opiniones que sustentan las actitudes lingüísticas son heredadas de la propia sociedad en la que está inmerso el individuo y se alimentan de sus experiencias y subjetividades. Las comparaciones y diferencias entre lenguas y variedades no tienen naturaleza propiamente lingüística, sino que son consecuencia de las distancias sociales de los grupos etnolingüísticos (Appel & Muysken, 1987). A pesar de que las creencias lingüísticas no suelen basarse en hechos reales y ser inmotivadas, pueden estar muy arraigadas en el sujeto, por lo que son necesarios el conocimiento y la reflexión para desalojarlas de los patrones valorativos.

Las creencias y actitudes lingüísticas son uno de los factores que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas pues alimentan y determinan aspectos psíquicos, sociales y pedagógicos de los aprendices. En este complejo y muchas veces inconsciente trasvase de creencias, el profesor tiene un incuestionable protagonismo. Por ello resulta llamativo que las actitudes de los profesores de EL₂/LE hacia las variedades diatópicas de la lengua sea un terreno poco estudiado; de ahí que no podamos hacer referencia a muchos trabajos precedentes en la comparación de nuestros resultados. Esta carencia es, en parte, comprensible ya que la preocupación por el modelo lingüístico del español-L₂/LE y su relación con las variedades es relativamente reciente. El trabajo de Beaven y Garrido (2000) sobre profesores de la Open University, es el más afín a nuestro estudio, aunque se centra en las opiniones de los alumnos. No obstante, hace ya algunos años, voces como la de Vázquez (2008: 5) llamaban la atención hacia que:

“las actitudes no se heredan sino que se transmiten y es precisamente en el proceso de socialización que tiene lugar entre las paredes del aula donde los valores, creencias y convicciones encuentran un caldo de cultivo privilegiado”.

1.2. Otros conceptos clave en el presente estudio

Antes de tratar los aspectos centrales del estudio, conviene que nos detengamos en algunas precisiones de significado sobre términos frecuentemente utilizados en este trabajo. Hablamos de ‘hablante nativo’ cuando este tiene la lengua de referencia, en nuestro caso el español, como lengua materna o L1; es decir, para este hablante el español es la primera lengua aprendida en su infancia y su instrumento natural de pensamiento y comunicación. De manera contraria, se utiliza ‘hablante no nativo’ para el que no está en esta circunstancia, siendo la lengua de referencia (español) una segunda lengua o lengua extranjera; es decir, el español es una lengua no autóctona ni oficial en el país de procedencia del hablante, aprendida posteriormente a la nativa por razones personales, sociales, educativas o profesionales, cuando ya el hablante tiene conocimiento del mundo y competencia comunicativa en su lengua materna. A este respecto, debemos aclarar cómo procedimos en el caso de varios sujetos de comunidades autonómicas españolas en las que el español comparte oficialidad con otras lenguas (gallego, euskera y catalán); sus hablantes fueron considerados ‘nativos’ de español como reconocimiento a su carácter bilingüe, independientemente del predominio que pueda tener una de las dos lenguas. Estas distinciones están en la base de la investigación al permitir clasificar a los sujetos y, como veremos más adelante, serán oportunas en la explicación de sus creencias y actitudes.

Por su rentabilidad para nuestro estudio, distinguimos entre lengua ‘segunda’ (L₂) y lengua ‘extranjera’ (LE) desde el punto de vista sociolingüístico: la ‘segunda lengua’ es la que se enseña en un entorno donde es medio de comunicación, y la ‘extranjera’, donde no lo es (Richards, Platt & Platt, 1997). En términos usados por Moreno (2010), el español-L₂ sería enseñado en un entorno homosiglósico y el español-LE, en uno heterosiglósico.

Por otra parte, la encuesta centra su atención en las respuestas de los sujetos a determinadas preguntas donde se implican conceptos clave específicos: ‘estándar’, ‘norma’ y ‘variedad’; respuestas que permiten deducir creencias y actitudes. Aunque no nos podamos detener exhaustivamente en analizar los significados de tales conceptos, es pertinente hacer algunas aclaraciones que definan su aplicación en este estudio, sobre todo en el caso del ‘estándar’.

Cuando hablamos en el cuestionario de ‘estándar’ o ‘lengua estándar’ tenemos presente que el término se asocia a: a) la escritura, porque este es el medio en que suele aparecer más frecuentemente; b) la corrección, sobre la base de que el estándar no puede ser incorrecto; c) la cultura y, por ende, a los hablantes que cuentan con un reconocimiento social por su instrucción, representatividad y acceso a la cultura; y d) el prestigio, consecuencia de los avatares históricos, del poder económico y político de regiones o países determinados. Llamamos la atención sobre que las asociaciones

anteriores no están exentas de salvedades: el estándar también es oral, lo ‘correcto’ y lo ‘culto’ no tienen carácter universal, el prestigio no es privativo de un modelo geográficamente localizado (Moreno, 2010).

Dada la complejidad de sus significados, optamos por asimilar ‘estándar’ a ‘lengua general’. Esta referencia, que fue la transmitida a los docentes en los cursos de formación en los que participaban, parece más adecuada y rentable para el ámbito del EL2/LE pues enmarca aquellos rasgos lingüísticos compartidos por el colectivo de los hispanohablantes. Así, consideramos que definen el ‘estándar’ elementos: “troncales o comunes a sus hablantes (Principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (Principio de neutralidad)” (Andión, 2008b: 14). En el caso del español, no lo identificamos con ninguna variedad concreta (Andión, 2007, 2008a, 2008b), ya que se trataría de un “español exento de localismo y variantes diatráticas” (Palacios, 1998: 64). Podía también entenderse en el sentido más práctico de:

“un tipo de lengua funcional que suele aparecer reflejada en reglas de ortografía, gramáticas, diccionarios, etc., elaborados habitualmente, en muchas comunidades lingüísticas, por instituciones encargadas de lo que podría llamarse la orientación dirigida del lenguaje” (Martín Zorraquino, 2000: 1).

Aunque de manera implícita, igualmente resulta útil en este estudio el concepto de ‘norma’. Hicimos a los profesores las precisiones oportunas entre, por un lado, lo que puede entenderse como ‘normal’, es decir:

“aquello que en los usos de la lengua resulta acostumbrado o consuetudinario, habitual y corriente; y por eso común o general [...] Lo que es costumbre idiomática más o menos extensa” (Blanco, 2000: 210).

Por otro lado, lo que se considera ‘normativo’, más asociado a la norma y referido a:

“un sentido prescriptivo [...] que es el que genéricamente definen los diccionarios, para los cuales la norma es una ‘regla a la que se deben ajustar las operaciones’ las actuaciones distintas humanas” (Blanco, 2000: 209).

La aparición de calificativos como ‘correcto’ o ‘prestigioso’, asociados a las preguntas 8, 9, 10 y 15 del cuestionario, propició que se aclararan estos conceptos en los cursos impartidos. Se les explicó a los profesores que, en el caso del español, hablamos de “más de 22 normas cultas, tantas como 22 academias de la lengua existen [...] nos estamos refiriendo a 22 normas reconocidas y que gozan de un prestigio lingüístico” (Cerdeira & Vicente, 2009: 367).

Otro de los conceptos usados en las encuestas, y además con un protagonismo especial, fue el de ‘variedad’. Con ella nos referíamos a un “conjunto de rasgos

lingüísticos propios de una comunidad con validez geográfica determinada y que marcan el acento de sus hablantes” (Andión 2007: 4). Respecto de la zonificación española y americana, imprescindible para la pregunta 5 (¿Cuál es su variedad del español?), asumimos la citada por Moreno (2010) para América (español mexicano y centroamericano, caribeño, andino, chileno y rioplatense) y para España (castellano, español andaluz, canario; ampliado por nosotros a español murciano y extremeño).

Al abordar las razones que podían llevar a que una variedad fuera considerada ‘el’ modelo lingüístico de enseñanza en detrimento de las demás (preguntas 7 y 7a), entraron en juego nociones como ‘etnocentrismo’, entendido como la creencia de superioridad cultural –y precisamos, lingüística– de un grupo respecto de otros, cuyos comportamientos juzga con sus normas (Sumner, 1907)⁴. Según Cedeira y Vicente (2009), tanto el profesor como el aprendiz de español-L₂/LE se ven afectados por el ‘etnocentrismo’:

“Los conceptos de variante dialectal y norma están íntimamente relacionados con el etnocentrismo. Esta noción también condiciona el acercamiento a la riqueza cultural del español, pues es un elemento clave para legitimar el prestigio lingüístico de una variante dialectal. Tanto el profesor como el alumno E/LE, poseen una mirada etnocéntrica que influye en la percepción del objeto de estudio que es la lengua” (Cedeira & Vicente, 2009: 363).

Suele ser común, y lo veremos en el estudio, que los hablantes de la norma considerada prestigiosa sean los mismos que tiendan a imponerla como estándar. Tendencia que Vázquez (2008) considera lógica porque hablar significa subrayar la propia identidad.

2. Aspectos metodológicos

2.1. La encuesta y su aplicación

Hemos aplicado en esta investigación una técnica directa de cuestionario. El elevado número de encuestados (más de cien), la relación a distancia establecida con muchos de ellos y la escasa disponibilidad de tiempo de los mismos nos inclinó por el uso de un método que recogiera nuestras expectativas de obtención de información rentable, más que por concertar entrevistas o hacer una observación directa. Con el objetivo de obtener la mayor cantidad de información de los sujetos y teniendo en cuenta que el estudio de las creencias y actitudes requiere mucha sutileza, optamos por un cuestionario mixto, con preguntas cerradas (ítems) y abiertas. Las preguntas de la encuesta están elaboradas especialmente para este estudio ya que no conocemos antecedentes de estudios semejantes dirigidos a los profesores de EL₂/LE; algunas reflejan constataciones del estudio de Beaven y Garrido (2000), aunque estas autoras centran su interés en las actitudes de los alumnos.

En la elaboración de las opciones de respuesta, se pretendía abarcar un abanico de posibles circunstancias, frecuentes entre los profesores de EL₂/LE. Con excepción de la pregunta 5, en la que el encuestado tenía que seleccionar e identificar su área dialectal, las opciones no solían ser excluyentes y se podía seleccionar más de una. Asimismo, en muchas de las preguntas aparecía una opción final abierta para captar cualquier posible variante no prevista por el investigador. Reconocemos la dificultad de tabular datos de respuestas abiertas, pero no quisimos privarnos de la riqueza que esta información podía aportar. Remitimos al modelo de encuesta ejemplificado en el anexo, con todas las posibilidades de respuesta.

No hemos preguntado por cuestiones de ‘aceptabilidad/gramaticalidad’, más propias para sujetos nativos exclusivamente, que miden la competencia lingüística y son poco fiables en cuanto a concentrar la atención de los encuestados en los aspectos lingüísticos. El ámbito de aplicación de nuestro estudio ha determinado la naturaleza de las preguntas: de identificación dialectal y profesional; de seguridad/inseguridad lingüística, vinculadas a conceptos como ‘estándar’, ‘norma’, ‘variedad’ y ‘prestigio’; de conocimientos y formación; y de acciones docentes.

No hemos considerado apropiado aplicar en nuestra investigación la técnica imitativa (*matched-guise*), consistente en someter a los sujetos a una serie de grabaciones (lecturas) y pedirles que evalúen la personalidad de los hablantes según una escala de rasgos binarios (‘agresivo/tímido’, ‘inteligente/tonto’, ‘simpático/antipático’, etc.). En nuestro caso, esta técnica, relacionada con situaciones de bilingüismo, no nos permitía obtener la información buscada acerca de las creencias y actitudes de los profesores de EL₂/LE por sus limitaciones: es poco natural y lo que realmente se está evaluando es la competencia lectora del hablante, entre otras. Aunque hubiéramos podido encontrar a hablantes que realizaran las grabaciones en varias variedades, es evidente que, no siendo profesionales, actores o locutores, la variedad no materna o imitada quedaría muy artificial. Como Blas Arroyo (1999), pensamos que la técnica del *matched-guise* debe ser revisada con cuidado.

A todos los profesores se les entregó la encuesta, que debían rellenar de manera anónima, y se les dieron dos días para responderla. Las primeras preguntas (de la 1 a la 4) recogían datos sobre la formación de los informantes, la lengua materna, si ejercían o no docencia en la actualidad, los años de ejercicio de la profesión y los lugares donde la habían desarrollado (país/ciudad). Nos eran indiferentes el género (sexo), el nivel sociocultural y la edad, no porque no tuvieran interés estas variables sociolingüísticas sino por la neutralidad de las dos últimas en nuestros sujetos y la muy mayoritaria presencia femenina en la primera. De la pregunta 5 a la 20, se les interrogaba sobre su identidad dialectal, el conocimiento y contacto que tenían con otras variedades del español, así como la variedad que enseñaban a sus alumnos y las razones que motivaban esta elección. La identificación dialectal de los sujetos era imprescindible como punto de partida, dada la estrecha relación que existe entre la

lengua y la identidad de los individuos, relación que halla su expresión más directa en las actitudes de los individuos hacia las lenguas y sus usuarios (Blas Arroyo, 1999). Igualmente, debían responder a una serie de preguntas que nos darían información sobre sus actitudes hacia las variedades del español –incluyendo la suya propia– y sus prácticas docentes.

En la pregunta 5, los profesores debían seleccionar su variedad entre once opciones que correspondían a las zonas lingüísticas del mundo hispánico; previendo casos de duda, sobre todo en los no nativos, se añadía el inciso “¿Quiere hacer alguna precisión a lo anterior?”. En la opción ‘variedad castellana’, se pedía al encuestado: “escriba si es de alguna C. A. [comunidad autónoma española] con otra lengua oficial”; con ello se pretendía atender la compleja situación lingüística de España y obtener más información sobre quienes tuvieran otras lenguas maternas además del español.

Antes de aplicar las encuestas, nos cercioramos de que los profesores comprendían los conceptos clave contenidos en ellas (‘estándar’ y ‘variedad’), explicados en el apartado 1.2., conceptos clave en el presente estudio. Tratamos estos conceptos en los cursos de formación a los que asistían, exponiéndolos de manera sencilla y sin mayores pretensiones terminológicas. Así, explicamos a los profesores que el ‘estándar’ del español debía entenderse como lo supradialectal o panhispánico, lo común y neutro; mientras que la ‘variedad’ era la forma en que una comunidad de hablantes determinada realizaba la lengua (dialecto o geolecto concreto), pudiéndose asociar a un país o conjunto de países. Entender estos términos era imprescindible pues estaban vinculados a muchas preguntas, especialmente a la 5, 8, 8a, 9 y 10, y a las decisiones y reflexiones que debían hacer los profesores para responderlas.

Los datos recogidos se tabularon de manera simple en un documento Excel, considerando el número de respuestas obtenidas en cada pregunta y, cuando estas incluían opciones, el número de veces que habían sido seleccionados los ítems. A estos datos cuantitativos les fueron aplicados cálculos de porcentajes. Para el caso de las respuestas abiertas, los análisis fueron –como es costumbre en estos casos– más analíticos y reflexivos.

En el cuestionario hay preguntas definitorias que se relacionan de manera determinante con otras; es el caso de la pregunta 5 (¿Cuál es su variedad del español?) y las 8 y 9, en las que el sujeto debe responder si considera su variedad prestigiosa y representante del estándar. Igualmente, las preguntas 10 y 11, 15 y 16 nos permiten acceder a sus creencias sobre las restantes variedades del español en el sentido de sus opiniones (prestigio) y preferencias (gustos). De forma inmediata, son cuestionados acerca de las fuentes de información que poseen sobre las variedades (preguntas 12, 13 y 14; 17, 18 y 19) en cuanto a si las han estudiado, si han tenido contacto con sus hablantes o si han vivido en sus comunidades lingüísticas. Con estas preguntas pretendíamos, además de propiciar la reflexión de los profesores, poder evaluar el grado de subjetividad de las creencias reflejadas en las respuestas 10 y 11, 15 y 16.

2.2. La muestra

La muestra de esta investigación se construyó a lo largo de tres años y medio con profesores de español que realizaban cursos virtuales de formación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España) y cursos presenciales de actualización en Brasil. Los informantes de los cursos virtuales eran profesores nativos que daban clases tanto en países hispánicos como no hispánicos; por su parte, los cursos presenciales aportaron fundamentalmente profesores no nativos que ejercían la docencia en su propio país.

Durante el tiempo que duró la recopilación de datos, reunimos más de 100 encuestas. Después de desechadas algunas por incompletas, poco claras o excesivamente contradictorias, la muestra se constituyó con 79 encuestas: 50 de profesores de los cursos *on-line* de formación de la UNED ('Máster en enseñanza del español como segunda lengua' y experto universitario 'El español como segunda lengua: Enseñanza y aprendizaje') y 29 de profesores de los cursos de Actualización de Español, celebrados en Salvador, Estado de Bahía, Brasil.

Exponemos a continuación los datos básicos de identificación de los informantes según sean o no nativos de español, distinción que nos resultará útil en la presentación posterior de los resultados.

- 52 Profesores nativos de español.
- 10 profesores españoles tenían como lenguas maternas, además del español, el catalán (7, cuatro de ellos de valenciano), el euskera (3) y el gallego (1). Dos eran hablantes cuasinativos de portugués con residencia afincada en Brasil desde hacía una década o más.
- 30 profesores, incluyendo a los 10 españoles anteriores, se definieron de variedad castellana.
- 12 profesores eran de las variedades andaluza, rioplatense (Argentina y Uruguay), canaria y murciana.
- 44 profesores tenían una titulación de licenciatura. 8 son licenciados en Filología Hispánica (y también habían cursado una segunda carrera: dos de ellos en Filología Inglesa, uno en Matemáticas, uno en Filología Clásica, uno en Filología Eslava, uno en Letras en Portugués y Español), 6 en Psicología (uno de ellos diplomado también en Magisterio de Educación General Básica), 4 en Derecho, 3 en Filología Inglesa, 2 en Filosofía, 2 en Geografía e Historia, 2 en Ciencias de la Información, en Filología Gallega y Portuguesa, en Ingeniería informática, en Letras vernáculas (portugués) y Lengua extranjera (español), en Pedagogía, en Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, en Sociología, estas seis últimas con un solo representante cada una. Como puede verse, hay una nutrida muestra de las Humanidades, pero también de otras áreas.

- 8 profesores eran diplomados en Historia, Sociología, Técnico de Empresas y Trabajo Social, entre otras.
- 29 profesores ejercían en el momento de ser encuestados y 23, no.
- 4 profesores tenían más de 10 años de experiencia, 8 más de 5 años y la mayoría (17) contaba con una labor docente de entre 6 meses y 5 años.
- 4 profesores impartían docencia en su propia zona dialectal; 25 lo hacían fuera de ella y 20 de estos, en un país no hispanohablante (Alemania, Brasil, Egipto, Eslovaquia, Finlandia, Georgia, Italia, Japón, Portugal, Reino Unido, Suiza y Turquía).
- 27 Profesores no nativos de español.
- 27 profesores tenían el portugués (brasileño) como lengua materna. Algunos de ellos podían ser considerados bilingües de español.
- 8 reconocieron pertenecer a la variedad castellana, 5 a la rioplatense (todos específicamente a la argentina), 2 a la mexicana (uno interior y otro costeña), 2 a la andina (zonas altas de Bolivia y Perú), 1 a la andaluza, 1 a la chilena y 1 a la caribeña (dominicana).
- 6 profesores se definen hablantes del español panhispánico ('estándar').
- 13 profesores tienen una titulación de licenciatura en Letras vernáculas (portugués) y Lengua extranjera (español) o en Filosofía.
- 14 profesores son diplomados en Lengua y Literatura españolas, en Letras (portugués, inglés/francés y español), en Traducción e interpretación (con especialización en Enseñanza de español a brasileiros), en Administración, entre otras.
- 20 ejercían como profesores de EL2/LE en el momento de ser encuestados y 7 no. Los primeros (20) habían trabajado en sus ciudades natales o en aquellas a las que, siendo cabecera del Estado o la provincia, habían acudido para hacer estudios superiores (Salvador-Bahía, Ipirá-Santa Catarina, Santo Antonio de Jesús-Bahía, Veracruz-Rio Grande do Sul, Cruz das Almas-Bahía, Gabdu-Bahía, Santo Amaro-Bahía, Vitória da Conquista-Bahía, Feira de Santana-Bahía, Itauna-Bahía, Fortaleza-Caerá, São Paulo-São Paulo, Barreiras-Bahía, São Caetano do Sul-São Paulo), o habían ejercido fuera de su país natal (Lisboa y Aveiro, Portugal).
- 4 profesores tenían entre 15 y 20 años de experiencia, 4 entre 7 y 10 años y la mayoría (12) contaba con una labor docente de entre 3 meses y 5 años.

3. Resultados

A pesar de la procedencia nativa de más de cincuenta informantes, esto no debe hacernos pensar que ejercían la docencia en sus propias comunidades lingüísticas.

Muchos no trabajaban en sus áreas de origen, ni siquiera en países hispánicos; todo lo contrario, de los casi treinta profesores nativos que estaban activos como docentes, solo el 13,7% impartía docencia en su zona dialectal y disfrutaba de la coincidencia entre su variedad y el entorno de enseñanza. El resto, un 86,2%, lo hacía fuera de ella; la mayoría en países no hispanohablantes como Alemania, Brasil, Egipto, Eslovaquia, Finlandia, Georgia, Italia, Japón, Portugal, Reino Unido, Suiza y Turquía. Ellos también, como los profesores no nativos, estarían enfrentados a interrogantes como ‘qué español’ –entiéndase ‘variedad’– ‘enseñar como modelo de lengua’ y tendrían que tomar decisiones al respecto. Así lo demuestran sus respuestas a otras preguntas de la encuesta que comentaremos más adelante. Se palpa a través de todo el cuestionario la tensión de la que hablaba Martín Zorraquino (2009) en la presentación de las Actas al XI Congreso de ASELE, la que genera en los informantes el reconocimiento, por una parte, de la norma y su panhispanismo, y por otra, de la variedad real de la lengua.

Es evidente la predilección de los profesores nativos por la variedad castellana: la mayoría declara enseñarla, aunque no sea su propia variedad. Casi una docena de ellos son andaluces, asturianos, catalanes, valencianos y rioplatenses que ejercen en España y en otros países no hispánicos. Reconocemos que, en el caso de Italia o Portugal, la cercanía geográfica con España puede justificar la selección de la variedad castellana como modelo; parece, sin embargo, menos esperable en países como Brasil, cuyo contexto geográfico es hispanoamericano. De todas formas, queremos aclarar que aunque muchos profesores dicen enseñar la variedad castellana –y así se les ha considerado–, tenemos sospechas de que lo que hacen en realidad es enseñar su variedad ya que manifiestan tener pocos conocimientos dialectales en general, pero esta intuición no ha podido comprobarse al no haber hecho observaciones de clase.

Unos pocos profesores nativos declaran preferir otro modelo lingüístico ajeno al castellano, que coincide siempre con su propia variedad: andaluza, andina, canaria, murciana o rioplatense. Un profesor de la variedad andina reconoce que enseña una “coíné de normas hispánicas”; en aclaraciones posteriores del encuestado, entendimos que se refería al ‘estándar’, salpicado de otras normas de diversas variedades. Otro profesor de variedad castellana, que enseña su variedad en Alemania, aclara que “siempre con muestras de otras variedades”.

De la veintena de profesores no nativos activos como docentes, diez declaran enseñar el español neutralizado o estandarizado. Uno de ellos, de variedad rioplatense, adereza el neutro con rasgos de su variedad. Tres se decantan por enseñar la variedad castellana, que dicen es la que hablan⁵, pero uno apostilla: “muestro las otras que conozco”, que en su caso eran la mexicana, la argentina y la cubana. Un profesor de variedad caribeña enseña la castellana. Cuatro profesores enseñan la rioplatense, que uno mezcla con la castellana. Dos enseñan la andaluza y uno, la chilena.

Obviamente, no consideramos a aquellos informantes nativos y no nativos que no han tenido experiencia docente. Sin embargo, son relevantes los casos de profesores

de lengua materna en ambas situaciones que declaran enseñar –entendamos, “que enseñarán” – la variedad castellana. Una profesora, definida de variedad mexicana (o centroamericana), afirma que enseñaría “normas neutras” y se queja de que los materiales didácticos presenten únicamente la norma castellana y la pongan en un conflicto dialectal.

En general, podemos resumir que los profesores se inclinan por enseñar la variedad que conocen y que es la propia, ya sea nativa o adoptiva. Entendemos que esta actitud está motivada, además por la afectividad hacia la variedad propia y las consideraciones de prestigio que pueden reforzarla, por la escasez de conocimientos dialectales en general que poseen los encuestados. Tal carencia les impide ‘atreverse’ a impartir otros modelos lingüísticos.

Los nativos se muestran mayoritariamente decididos o más ‘seguros’ enseñando la variedad castellana, aunque no hayan tenido experiencia docente. El prestigio histórico de esta variedad del español, en España y en otros países, parece apoyar la decisión de estos profesores. A ello hay que añadir que en situación de español como lengua extranjera (en entornos heterosiglóticos), el profesor siente que el modelo castellano no está cuestionado (Moreno, 2010). También en esta decisión contribuye poderosamente la parquedad de conocimientos dialectales de los profesores y que muchos de los materiales disponibles están elaborados en España con la norma castellana como preferente.

Por su parte, y como ya hemos señalado, los profesores no nativos con experiencia tienden a apoyar el modelo estándar y enseñan el ‘neutro’ (10), y habría más sin experiencia dispuestos a hacerlo. Recordemos que estos profesores se encontraban en Brasil, consecuentemente, el contexto geográfico los lleva a optar por fórmulas más generales con muestras variadas, de frecuente marca hispanoamericana. Su carácter no nativo les permite una mayor distancia afectiva e imparcialidad respecto de la lengua para tomar decisiones más significativas de preferencia ante los diversos modelos lingüísticos.

Cuando se les pidió a los profesores, nativos y no nativos, que argumentaran qué razones tenían para escoger una variedad u otra como modelo de enseñanza, escogieron las siguientes (Tabla 1).

Tabla 1. Motivos del profesor (nativo/no nativo) para la selección de una variedad específica como modelo de lengua (en orden descendente).

Enseña ese modelo de lengua porque [posibilidad de marcar varias opciones]	Nº de respuestas (%)
<i>es la <u>mía</u>.</i>	37 (38,1%)
<i>es la de mis <u>materiales</u> (manual) de trabajo.</i>	18 (18,5%)
<i>es la de mi <u>entorno</u> de enseñanza.</i>	17 (17,5%)
<i>es la que <u>piden</u> los alumnos.</i>	12 (12,3%)
<i>es la <u>exigida</u> en mi centro de trabajo.</i>	8 (8,2%)
<i>es la que <u>necesitan</u> los alumnos.</i>	5 (5,1%)

Al repasar las razones argumentadas, nos damos cuenta de que la seguridad de la variedad propia (es la mía, seleccionada el 38,1% de las veces), la dependencia de los materiales de trabajo (18,5%), así como la presión del entorno (17,5%), parecen determinar la decisión del profesor. Resulta verdaderamente sintomático comprobar que se atiende más a la ‘querencia’ de los alumnos (12,3%) que a sus ‘necesidades’ (5,1%), la razón menos seleccionada. Aquí conviene resaltar que muchos de estos profesores ejercían en entidades privadas, quizás ello influyera en su preocupación por satisfacer las creencias de los propios aprendices.

El primero de los argumentos (que fuera la variedad del profesor) fue seleccionado por todos los profesores, salvo por uno. Previmos este comportamiento –aunque no en esa magnitud– pues también se daba como preferente en el estudio de Beaven y Garrido (2000), en el que los profesores de la Open University declaraban enseñar ‘la variedad que mejor conocían’. La explicación que daban sus docentes era que ‘uno solo puede enseñar la variedad que uno habla’. Desde nuestra experiencia, debemos matizar que esa limitación se produce cuando ‘esa variedad que hablamos es realmente la única que conocemos bien’.

Un 18,5% de los profesores de nuestra muestra quedan entonces centrados en lo que ofrecen los materiales con los que trabaja. Ya Flórez (2000) se quejaba de que los manuales de español-L₂ (para entornos homosiglóticos) no consideraran una prioridad representar la variedad dialectal, situación que solo se veía mejorada en el nivel léxico de los materiales de español-LE (para entornos heterosiglóticos). El irregular –y muchas veces poco riguroso– tratamiento de la variedad dialectal del español en los manuales y materiales de EL₂/LE no hace más que aumentar las carencias de conocimientos de los profesores y lastra su suficiencia profesional (Andión, 1997, 2003). Este dato ofrece una interesante llamada de atención para creadores de manuales y materiales, y para editoriales de EL₂/LE.

Algunos de los encuestados nativos quisieron añadir otras razones que evidencian tanto decisiones propias como presiones ajenas: ‘Es la más cercana a sus alumnos’ [Italia]; ‘Es la exigida por el centro y “establecida” por el MEC’ [Valencia, España]; ‘Porque la variedad castellana les ayuda más en la lectoescritura, pero el docente

respetar sus variedades de procedencia' [alumnos de herencia hispana, Suiza]; 'Enseñaría la suya "considerando a las demás"'. Los profesores no nativos dan otros argumentos que traslucen más libertad y afectividad: 'Es con la que se identifica [la castellana]' [Semejante a la opción "es la mía"]; 'Para que conozcan otras variedades' [Reconoce que enseña, además de la castellana, la rioplatense, aunque su variedad es la primera]; 'Porque cree que [los alumnos] deben conocer más de una variedad'. [Señala la mexicana y la argentina]; 'Influencia de los profesores de licenciatura'. Resulta curioso que algunos profesores brasileños señalen la opción 'es la de mi entorno de enseñanza'; entendemos que trabajan para instituciones que exigen esta variedad pues todos dan clases en Brasil.

Debemos aclarar que a la pregunta 7a, cuyos resultados están reflejados en la Tabla 1, respondieron también varios profesores que no tenían experiencia docente; manifestaban así haber decidido sobre su futuro proceder.

Respecto al conocimiento de las variedades del español, y queremos decir conocimiento académico, es sorprendente que los profesores nativos reconocieran su escasa información sobre la materia. Esta situación solo se mitigaba –parcialmente– en el caso de poseer estudios filológicos o semejantes. Los docentes no nativos de la muestra comentaron que sus conocimientos dialectales se basaban en experiencias vividas; sin embargo, sí demostraron haber tenido contacto con más variedades del español que los nativos (pregunta 6): con unas cuatro variedades distintas como media.

Para los informantes nativos y no nativos, el 'estándar' del español tenía que cumplir los requisitos recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2. Definidores del estándar para profesores nativos y no nativos.

Nº de respuestas (%)	Un modelo lingüístico estándar debe ser
37 (55,2%)	1. Prestigioso y común, los dos a la vez.
14 (20,8%)	2. Prestigioso y correcto, aunque no sea común.
16 (23,8%)	3. Común a todos los hablantes.

Para la mayoría de nuestros informantes, las cualidades que convierten un modelo lingüístico en 'estándar' –también llamado por algunos 'internacional', aunque no es lo mismo– son el prestigio y la comunidad, ya que ha sido seleccionada esa opción (respuesta 1) en más de la mitad de los casos (55,2%). Podemos deducir que, entre lo prestigioso y lo común, esta última cualidad es la que más valoran los profesores pues reducen al 20,8% la selección de la respuesta 2, en la que no aparece este requisito. Nos satisface comprobar que ha quedado bastante clara la importancia de la comunidad de los rasgos como definidor del 'estándar', agrupando casi el 80% de las respuestas seleccionadas.

Los docentes no nativos muestran mayor claridad en entender el ‘estándar’: el 86,2%, 25 de 29 profesores, seleccionó las opciones 1 y 3 de la Tabla 2; solo dos encuestados marcaron la opción 2. Los nativos seleccionaron estas dos opciones (1 y 3) en poco más de la mitad de las encuestas (57,6%, 30 de 52 profesores), prefiriendo en catorce ocasiones la segunda opción (‘prestigioso y correcto, aunque no sea común’). Esta caracterización del ‘estándar’ como ‘no común’ quedaba fuera del concepto que nos interesaba y que habíamos explicado en los cursos. También aquí podría argumentarse en los no nativos que su distancia afectiva e imparcialidad hacia la lengua los ayuda a tener una visión supradialectal más clara, mientras que los nativos manifiestan más apego a lo normativo, aunque pueda no ser patrimonio de todos los hablantes. Para estos, la corrección de un rasgo para una variedad prestigiosa lo convierte en estándar por encima de que sea válido para todas las variedades. En este sentido, y al ser el concepto de ‘prestigio’ tan subjetivo, también lo es la actitud que genera al ser aplicado.

Como podían añadir otras cualidades que consideraran oportunas, los encuestados escribieron combinaciones reutilizando las palabras dadas en las opciones: ‘común y correcto’; ‘prestigioso, correcto y común’; ‘correcto y entendible’. Además, aparecieron estos comentarios que expresaban sus dudas hacia la unidad global de la lengua: ‘es imposible que sea común a todos los hablantes; el que permita al aprendiz comunicarse con un mayor número de hablantes; correcto y con una gran cantidad de hablantes, cuanto más, mejor’.

Cuando nos detenemos en las respuestas de los profesores a la pregunta 8, sobre si creen que su variedad es ‘el estándar del español’, era esperable que seleccionaran la opción ‘No’ si eran coherentes con el concepto de ‘estándar’ manejado en los cursos de formación a los que asistían (‘lo común y neutro dentro de la lengua, no asociado a ninguna variedad específica’). De responder ‘Sí’, estarían identificando el ‘estándar’ con la ‘variedad prestigiosa y ejemplar’, idea que muchos traían de su experiencia o formación anteriores.

El 63,2% de los profesores (50 sujetos), nativos y no nativos, declara que habla una variedad que considera ‘estándar o el estándar mismo’. De estos docentes, 36 identifican el ‘estándar’ con la variedad castellana (72%), que es la suya propia (16 de ellos tienen otras lenguas maternas: catalán/valenciano, asturiano, euskera y portugués), manifestando tendencias etnocentristas, que, consecuentemente, transmitirán a sus alumnos. Para dichos profesores, la variedad castellana es la portadora del prestigio histórico del modelo lingüístico y eso la convierte en ‘estándar’, en el paradigma de la lengua misma aunque esta variedad no cumpla el principio de comunidad, ya que posee rasgos que la particularizan y contrastan con las demás variedades de nuestra lengua⁶.

Por su parte, cinco encuestados afirman que su variedad (canaria, andaluza, mexicana, andina, rioplatense y neutra) es el ‘estándar’, y en este sentido asumen la

misma postura etnocéntrica que los anteriores. En la posición contraria, el 29,1% (23 profesores) no identifica el ‘estándar’ con su variedad. Entre ellos hay nativos catalanes, canarios, valencianos, vascos, gallegos, andaluces y brasileños (hablantes de las variedades caribeña, rioplatense, andaluza, centroamericana y neutra).

Después de haber estudiado en clase (presencial o virtual), con el apoyo de los materiales de formación orientados como lectura obligatoria, que el ‘estándar’ era una entidad supradialectal, el hecho de seleccionar una variedad –cualquiera de las posibles– manifiesta que los encuestados no aceptan, aunque lo entiendan, el definidor de ‘común’ como determinante en el concepto de ‘estándar’. Ello puede deberse al peso de ciertos estereotipos y percepciones, que se manifiestan muy arraigados y hacen que los profesores evalúen las variedades privilegiando a unas sobre otras. La respuesta a la pregunta 8, que habíamos reforzado con las opciones de 8a (véase el Anexo), hacía transparentes sus opiniones respecto del componente cognoscitivo de las creencias.

Las preguntas 9, 10 y 15 del cuestionario, que reclamaban la opinión sobre qué variedades eran o no prestigiosas, incluyendo la propia, también centraban la atención en sus creencias. Es evidente que el prestigio tiene un peso muy importante en todo lo concerniente al modelo lingüístico en la enseñanza de la lengua y, por tanto, es determinante para las actuaciones docentes.

Aplicar el concepto de ‘prestigio’ hizo aflorar la conciencia lingüística de los profesores, entendida como el conocimiento acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprenderla, enseñarla y usarla, y también les hacía reflexionar sobre las normas cultas de las variedades. Ello permitió detectar prejuicios lingüísticos, sobre todo en un sentido negativo, a través de sus respuestas a la pregunta 15, ‘¿Qué otras variedades del español cree que **no** tienen prestigio?’

Acerca de la variedad propia, el 83,5% de los encuestados la considera prestigiosa; entre ellos, un 85,1% de los profesores no nativos (23 de 27 brasileños). Ese elevado porcentaje nos resulta reconfortante al mostrar un refuerzo de la identidad lingüística de quienes así responden. El 60,6% de los que responden así tiene variedad castellana (40 profesores: 30 nativos y 10 no nativos); el 10,6%, neutra (7 no nativos); el 9%, rioplatense (6: 3 nativos y 3 no nativos), el 4,5%, canaria (3 nativos); el 4,5%, andaluza (3 nativos); el 3%, mexicana (2 no nativos); el 3%, peruana (nativo y no nativo); el 1,5%, catalana (nativo); el 1,5%, vasca (nativo) y el 1,5%, chilena (nativo). Es evidente que los hablantes castellanos siguen mostrando una sólida creencia positiva sobre su variedad, mientras que los de las restantes variedades son más ‘tímidos’. Este desequilibrio recogería las consecuencias del papel protagónico, como modelo y estándar, de la variedad castellana durante siglos en Europa y América.

El 15,3% de los profesores hispanohablantes (8 sujetos de los 52 nativos) no se considera hablante normativo y responde que su variedad no tiene prestigio. A ellos

se suman tres profesores brasileños, es decir, un 11,1% de los no nativos; dos de ellos anotaron expresamente que no sabían qué contestar. Cada uno de estos tres informantes no nativos se identificó en la pregunta 5 con una variedad del español distinta: andaluza, caribeña y neutra. El informante de la variedad andaluza declara que “no se está aceptando usar la variedad andaluza en las academias, incluso en la universidad”, evidenciando que los prejuicios también afectan a autoridades académicas de alto nivel. Es probable que esta falta de autoestima dialectal pueda provocar una situación emocional desestimulante para un profesor al que le es inevitable mostrar su variedad a los alumnos.

Las variedades del español reconocidas como prestigiosas por los profesores, nativos y no nativos, son las siguientes (Tabla 3):

Tabla 3. Variedades calificadas ‘prestigiosas’ (en orden descendente).

Español de España		Español de América	
Nº de respuestas (%)	Variedad	Nº de respuestas (%)	Variedad
14 (45,1%)	Andaluza (sevillana)	16 (35,5 %)	Rioplatense (argentina)
12 (38,7%)	Castellana (castellano-leonesa, madrileña)	11 (24,4%)	Mexicana
4 (12,9%)	Canaria	7 (15,5%)	Andina (colombiana y peruana)
1 (3,2%)	Extremeña	7 (15,5%)	Chilena
		4 (8,8%)	Caribeña (cubana)

Las variedades hispanoamericanas son las más halagadas respecto del prestigio, pues son seleccionadas 45 veces. Las más citadas, con más de diez menciones, son la rioplatense y la mexicana. Llama la atención que la variedad andina, mayoritariamente identificada con la colombiana, de tanto prestigio entre las americanas (Moreno, 2010), tenga casi la mitad de anotaciones que sus antecesoras en la Tabla 3. En el caso de Colombia, vale la pena mencionar que son los profesores brasileños los que han aportado tres de los seis casos en que se señala Colombia, por lo que su percepción de prestigio parece un tanto ajena a los docentes nativos. Era esperable que las variedades canaria y caribeña, tan cercanas lingüísticamente, fueran citadas el mismo número de veces.

Respecto de las variedades españolas, sorprende que la andaluza aventaje (por dos menciones) a la castellana, cuando el 45,5% de los docentes (36 sujetos) identifica el ‘estándar’ con la variedad castellana. Las variedades españolas también fueron apoyadas por los profesores brasileños; ya Alvar (1986) y Lope Blanch (1972) habían señalado la predisposición positiva de Latinoamérica hacia las variedades españolas, en especial, la castellana.

Existen otros detalles interesantes: un encuestado nativo responde que todas las variedades americanas tienen prestigio, y seis profesores (cuatro de ellos brasileños) extienden esta cualidad a todas en general; un informante brasileño escribe que ‘solo’ la variedad castellana tiene prestigio (no siendo la suya); dos precisan que la madrileña es, en particular, la prestigiosa entre las castellanas.

Creemos que las apariciones de las nueve variedades citadas en la Tabla 3 (cuatro españolas: andaluza, castellana, canaria y extremeña, y cinco hispanoamericanas: andina, caribeña, chilena, mexicana y rioplatense) no responden siempre a la hipótesis del valor impuesto, en la que una variedad es valorada más positivamente, reconociéndosele mayor consideración o atractivo, porque es la propia del grupo con más prestigio o estatus (Giles, Bourhis & Taylor, 1977), ya que solo algunas de las variedades citadas están respaldadas por zonas o países de reconocida y tradicional riqueza económica. La mención de esas otras entre las prestigiosas, coincidiendo con zonas más desfavorecidas económica o socialmente a lo largo de la historia, puede deberse a que son seleccionadas por sujetos ajenos a las consecuencias etnolingüísticas que tales situaciones pueden conllevar. Entendemos que, en quienes las seleccionan, priman emociones y sentimientos solidarios, componentes afectivos de las creencias.

Cuando se trata de responder a la pregunta 15 y señalar qué variedades del español no tienen prestigio para los informantes, los resultados aparecen en la Tabla 4.

Tabla 4. Variedades calificadas ‘no prestigiosas’ (en orden descendente).

Español de España		Español de América	
Nº de respuestas (%)	Variedad	Nº de respuestas (%)	Variedad
12 (30,7%)	Andaluza (“vulgar sevillana”)	6 (30%)	Rioplatense (Uruguay, Paraguay, Argentina)
8 (20,5%)	Murciana	4 (20%)	Caribeña (Panamá, República Dominicana)
8 (20,5%)	Canaria	4 (20%)	Chilena
6 (15,3%)	Castellana (Castellana-gallega 3 (7,6%); castellana-catalana 2 (5,1%); castellana “del norte” 1 (2,5%))	4 (20%)	Andina (Perú, Bolivia)
5 (12,8%)	Extremeña	1 (5%)	Centroamericana
		1 (5%)	Mexicana

La primera posición de la variedad andaluza, citada más veces por los profesores nativos (10 ocasiones), se hace eco de la creencia negativa que años atrás ha acompañado a esta variedad en tierras españolas. Si atendemos a estudios sociolingüísticos de Lamíquiz y Carbonero (1987), ya aparece en hablantes andaluces cultos, concretamente

sevillanos, la no aceptación hacia rasgos característicos de su propia variedad, como el seseo. Por otro lado, los profesores brasileños se muestran más solidarios con la variedad andaluza, a la que solo mencionan dos veces, quizás porque están familiarizados con rasgos de las variedades hispanoamericanas coincidentes con el modelo andaluz.

Resulta curioso que sea citada seis veces la variedad castellana como no prestigiosa, y la mayoría de las veces en sus variantes bilingües (gallega y catalana). Los profesores nativos, que son los autores de la gran mayoría de las menciones de estas variedades españolas que aparecen en la Tabla 4, parecen evidenciar una tendencia purista en cuanto a que no apoyan acentos en los que se evidencian marcas de otras lenguas maternas. Si tenemos en cuenta que estas anotaciones las realizan los propios hablantes de las comunidades bilingües españolas (Cataluña/Valencia y Galicia), notamos en ellos una creencia bastante restrictiva que alimenta su actitud autocrítica. Tendencia ya detectada por Blas Arroyo (1996) en su estudio sobre actitudes lingüísticas en jóvenes valencianos.

Los no nativos solo mencionan variedades ‘no prestigiosas’ españolas en cinco ocasiones (dos veces la andaluza y la canaria, y una la murciana) y no añaden ninguna nueva variedad a las ya citadas por los nativos. También aportan nombres de variedades americanas, por lo tanto, sus creencias negativas abarcan más zonas hispanoamericanas –en realidad, todas–, pero menos españolas que los nativos.

Los profesores brasileños son autores de todas las menciones de la variedad rioplatense (6). Este comportamiento resulta llamativo teniendo en cuenta que, entre las actitudes favorables de los brasileños hacia las variedades hispanoamericanas, “por peso demográfico, económico y sociopolítico, la austral es objeto de especial consideración y prestigio”, siendo la más influyente por sus contactos históricos con Brasil (Moreno, 2010: 185). No obstante, no podemos decir que sea una actitud generalizada en estos profesores pues si volvemos a los datos de la Tabla 3, nos damos cuenta de que aparece esta misma variedad muy superadamente marcada como prestigiosa (16 menciones).

Las variedades caribeña y la canaria tienen el 20% de las menciones. Quizás la dificultad de comprensión que supone el debilitamiento consonántico del español atlántico influya en este porcentaje. En el caso de los canarios, esa percepción de falta de prestigio no es extraña a sus propios hablantes: en estudios de Ortega (1981) y Almeida y Vidal (1995), se constata la baja autoestima lingüística de los hablantes canarios frente al castellano peninsular (variedad castellana), sentido como superior. No obstante, como comentábamos más arriba, tres profesores nativos canarios sí consideraban prestigiosa su variedad, mostrando un refuerzo positivo y rechazo al estereotipo.

Dos profesores brasileños citan las ‘hispanoamericanas en general’ como no prestigiosas; uno de ellos se identifica como hablante de la variedad andaluza y otro,

de la caribeña. Un encuestado nativo informa de que en Italia –país donde trabaja– “se desprestigian las variedades hispanoamericanas”, situación que quizás se vea propiciada por su cercanía a España y al modelo castellano.

Es llamativo que ninguna de las variedades de las diferentes zonas lingüísticas del español, tanto de España como de América, esté ajena de ser víctima de los prejuicios, positivos y negativos, de los docentes. Ello nos refuerza en la consideración de lo inmotivado de tales creencias: las mismas variedades son prestigiosas para unos y no para otros. No obstante, parece preocupante que los docentes puedan irradiar estigmas lingüísticos a sus aprendices. Recordemos las palabras de Moreno (1998: 178) sobre que:

“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”.

No obstante, algunos profesores se muestran muy receptivos a los conocimientos adquiridos en los cursos, lo que evidencia el valor de la formación. De los encuestados nativos, 9 no responden a la pregunta ‘¿Qué otras variedades del español cree que **no** tienen prestigio?’; 7 escriben ‘ninguna’. Un profesor murciano, filólogo en Hispánicas, dos castellanos, un andaluz y un catalán dan razones fundamentadas: sobre el prestigio inciden criterios diastráticos o sociales, no geográficos. Un nativo castellano reconoce que había aprendido a ‘apreciar’ las variedades meridionales después de estudiar la asignatura del máster que estaba cursando (‘Variedades del español y su enseñanza como segunda lengua’). Otro profesor reconoce que el prestigio es una ‘falacia’ que responde a una situación económica, cultural y social. También 7 informantes no nativos se niegan a señalar una variedad como desprestigiada. En el mismo sentido, otro alude que ‘todas tienen su lugar’ o su prestigio.

COMENTARIOS FINALES Y COMENTARIOS

Los resultados expuestos en las líneas precedentes nos permiten hacer algunos interesantes comentarios finales y conclusiones sobre las creencias y actitudes de los profesores de EL₂/LE participantes en el estudio. En primer lugar, hemos podido constatar que las circunstancias biográficas y laborales que hacen a los docentes nativos desplazarse fuera de su zona dialectal propicia en ellos una actitud más reflexiva sobre las variedades de la lengua y la descentralización de la variedad castellana como modelo tradicional de enseñanza. Por lo general, los no nativos, que permanecen en sus países, están más familiarizados con estas inquietudes.

Los profesores nativos se reconocen fácilmente como hablantes de una variedad específica y advierten que esta puede no coincidir con el modelo de enseñanza; las intuiciones que sienten hacia su lengua materna, que es la de aprendizaje de sus

alumnos, les aportan seguridad y certeza. Los no nativos muestran dudas en su definición dialectal, ya que muchas veces no existe una identificación emocional plena con la variedad adoptiva. Ellos son más flexibles y los que más valoran el modelo ‘neutro’ o estandarizado y se afilian a el.

La mayoría de los nativos opta por enseñar la variedad propia en cualquier contexto (homosiglótico o heterosiglótico), pero sobre todo en comunidades no hispánicas, sin atender a las necesidades de los aprendices –sí a sus preferencias–; en ese contexto los profesores parecen sentirse menos presionados por los prejuicios intradialectales del español. En el caso de los profesores brasileños, la selección de un modelo ‘neutro’, en la mayoría de las ocasiones, o de variedades hispanoamericanas –la rioplatense de manera preferente– se justifica perfectamente por el entorno del país suramericano y el impacto cultural de los vecinos hispánicos del sureste.

Puede reconocerse a un grupo mayoritario con un concepto limitado del ‘estándar’, identificado con una variedad concreta de la lengua española, la castellana para muchos nativos y para pocos no nativos. El peso histórico de esta variedad, asociado a la procedencia original de la lengua y la difusión de este modelo en los medios de comunicación internacionales propicia su equivalencia con el estándar. Estos profesores parecen considerar que esta variedad es la portadora del prestigio del modelo lingüístico y eso la convierte en representante por antonomasia de todas las demás. Es evidente su apego a este estereotipo positivo de la variedad castellana al otorgarle un papel preponderante en la representación de la lengua general, a pesar de haber estudiado en los cursos formativos que el castellano (variedad) tenía importantes rasgos distintivos propios que lo alejaban de un prototipo común. Esta información no pareció mitigar, como hubiéramos querido, el punto de vista etnocentrista de los profesores, lo cual les supone una desventaja:

“El etnocentrismo, a veces de forma inconsciente, condiciona nuestro acercamiento a la riqueza cultural del español, delimita la cultura meta y se confabula con valores de prestigio o normativos provocando una restricción de la diversidad cultural” (Cerdeira & Vicente, 2009: 369).

Hay que reconocer que la visión de supremacía de la variedad castellana y su significación como ‘prototipo’ están muy extendidas (Moreno, 2010), aunque autorizadas voces las rebatan. Esta postura “no es una decisión lingüística sino política” (Beaven & Garrido, 2000: 181), al considerar la variedad castellana ‘el paradigma’, ‘el mejor español’ o el “estándar”. Pero tampoco son extrañas estas creencias, como señala Andión (2008b: 14):

“Hereditaria de esta acepción [del estándar como ‘tipo, modelo, norma, patrón o referencia’] es la que, en ambas orillas del Atlántico, asocia comúnmente el ‘estándar’ con la norma de los territorios septentrionales de España, la variedad castellana, aquella que durante años se entendió que era el más prototípico y ‘aceptable’ de

todos los modelos de la lengua española, irradiado desde los medios de comunicación y de enseñanza de esta propia lengua materna en el país. A este mismo modelo del español considerado ‘estándar’ se acudió en España en los primeros momentos de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. Pero esta postura está siendo ya la menos recurrente –por fortuna–, y se manifiesta sólo en aquellos que están poco actualizados de las posturas de especialistas y autoridades de nuestra lengua”.

En su estudio sobre el habla del docente meridional, Martínez Arboleda (2007: 47) plantea que:

“no existen razones que justifiquen que la estandarización de la lengua española sea relativa únicamente a la variedad prestigiosa. Por el contrario, cabe pensar que en el proceso de estandarización participan todas las variedades. Un dato que constata esta hipótesis es el hecho de que todas las variedades son manifestaciones de la misma lengua. Y esta lengua permite mantener, además, el principio de intercomprensión y la unidad lingüística”.

El español tiende hoy a reflejar una estandarización panhispánica en “las reglas de ortografía, gramáticas, diccionarios, etc.” (Martín Zorraquino, 2000: 7), que genera la actuación conjunta de nuestras autoridades lingüísticas, la Real Academia Española de la Lengua y la Asociación de Academias del mundo.

En esta línea, otros profesores adoptan, muy favorablemente, una postura menos comprometida, más abierta y razonada, respecto del carácter policéntrico de las normas del español al seleccionar modelos como el mexicano, el rioplatense y el neutro. Su postura es evidentemente más solidaria con otros modelos lingüísticos.

No todos los profesores consideran prestigiosa la variedad que hablan y, por tanto, no reconocen que poseen una norma culta propia. Casi el 14% estigmatiza su dialecto. Podemos concluir que esta situación, unida a sus precarios conocimientos dialectológicos, aumenta su inseguridad lingüística, en el sentido laboviano de discrepancia entre la conciencia lingüística y la actuación (López Morales, 1989), y los enfrenta a conflictos que afectan su dignidad e identidad dialectales (Vázquez, 2008). Podría ser esperable en ellos, aunque no se ha constatado por no haber acompañado la encuesta con entrevistas personales, una modificación convergente hacia variedades consideradas más prestigiosas. Esta tendencia no debe parecernos extraña, va en la dirección de lo que llama Le Page (1968) ‘acto de identidad’ (*act of identity*), por el que los hablantes reelaboran reglas lingüísticas para parecerse a aquellos con los que quieren identificarse. Esta actitud de modificación lingüística que atiende a la identidad del interlocutor ha sido reconocida por la ‘teoría de la acomodación’ (*accommodation theory*) y sería perfectamente aceptable en un profesional de la enseñanza de la lengua.

Respecto de las respuestas sobre el prestigio de las restantes variedades (no la propia), en general, se demuestra que los sujetos del estudio son víctimas de creencias

lingüísticas y actitudes prejuiciosas, que creemos subconscientes. Todas las variedades del español han sido mencionadas en sus cuestionarios; menos positiva (9 variedades: 4 españolas y 5 hispanoamericanas) que negativamente (11: 5 y 6). La circunstancia de haber podido aplicar el cuestionario precedido por un curso sobre variedades de la lengua en el marco del español-L₂/LE, nos permite demostrar el sólido arraigo que tienen las creencias en nuestros sujetos y no solo la necesidad de formación, sino de que esta sea extensa y continuada.

Por otra parte, no puede concluirse que las creencias negativas estén reforzadas por las interacciones con sus hablantes ya que los profesores, sobre todo los nativos, manifestaron no haber tenido contacto con ellos. Creemos que se trata de opiniones heredadas y alimentadas socialmente por las propias comunidades de habla y sus medios de comunicación, administrativos, políticos y educativos.

No obstante, no olvidemos que también aparecen manifestaciones de neutralidad hacia las variedades en general: el 29,1% de los profesores (30,7% de los nativos y el 25,9% de los no nativos) dejan en blanco la pregunta sobre qué variedades consideran no prestigiosas y escriben explícitamente ‘ninguna’. Más reconfortante aún es que alguno mencione haber desprejuiciado sus creencias después del curso de formación.

Es interesante que el estudio detecte una conciencia generalizada de que la variedad del español es evidente e insoslayable, así como el interés y reconocimiento hacia variedades –sobre todo españolas– que han sufrido estigmas en épocas pasadas como el andaluz, el murciano o el canario. Pero aún se constatan injustificadas actitudes de rechazo en los profesores, también denunciadas como del entorno educativo.

Fue estimulante comprobar que los profesores entendían que era importante conocer otras variedades y fomentar el contacto con ellas como parte de su capacitación profesional. También se mostraron muy favorables a recibir formación sobre la variación y variedad del español, respondiendo ‘Sí’ a la pregunta 20c sobre si le gustaría asistir a clases de esta materia y seleccionando todos los posibles porqués ‘(Porque me gusta, Porque lo necesito en mis clases, Porque es importante para mi formación)’.

Resulta evidente que “el profesor de ELE debe poseer un conocimiento siquiera mínimo del concepto de *norma* y de la pluralidad de éstas en español, así como de sus aplicaciones a la docencia” (Blanco, 2000: 214). Propiciar este conocimiento es una tarea de formación insoslayable y el camino más certero para educar las creencias y actitudes de los docentes en el respeto y la dignidad de las variedades dialectales de nuestra lengua. No somos ajenos a la delicadeza de trabajar con elementos que forman parte de las identidades culturales de nuestros pueblos y en los que influyen factores de índole psicológica y social del contexto en el que están inmersos profesores, alumnos, padres, autoridades académicas, etc. (Moreno, 2001), pero es necesario abordar estos temas: las actitudes detectadas en este estudio así lo reclaman.

Una formación en el ámbito de las variedades de la lengua, documentada y adaptada a un público docente –queremos decir, no a filólogos o dialectólogos– es prioritaria. Como comenta Santiago Guervós (2009: 105), al enumerar los contenidos que deben enseñarse a los profesores:

“habría que destacar el estudio del español coloquial, aspectos normativos del español, variedades geográficas y sociales y, sobre todo, el español de América. No olvidemos que es el español que más número de hablantes emplea por lo que hay que dedicarle cierto tiempo”.

A esta tarea debemos contribuir los especialistas en disciplinas como la Dialectología, la Sociolingüística o la Pragmática, implicándonos en cursos específicos y en la creación de materiales que propicien la adquisición de esos conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. & Vidal, C. (1995). A sociostylistic variation in the lexicon: A contrastive study. *Boletín de Filología*, 35, 49-65.
- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, Estado*. Madrid: Gredos.
- Andión, M^a A. (1997). Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones. En A. Martínez González & J. A. Molina Redondo (Eds.), *Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Actas de las V Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 27-36). Granada: Universidad de Granada, Grupo de Lingüística Aplicada.
- Andión, M^a A. (2003). El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones. En F. Moreno, F. Gimeno, J. A. Samper, M^a L. Gutiérrez, M^a Vaquero & C. Hernández (Coords.), *Lengua, variación y contexto. Homenaje a Humberto López Morales* (pp. 105-126). Madrid: Arco/Libros.
- Andión, M^a A. (2006). Castellano vs. español: Perspectiva panhispánica en la rivalidad terminológica. *Revista Español Actual*, 85, 7-23.
- Andión, M^a A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística*, 21, 21-33.
- Andión, M^a A. (2008a). La diversidad lingüística del español: La compleja relación entre estándar, norma y variedad. Actas del VIII Congreso de Lingüística General. El valor de la diversidad [meta]lingüística [CD-ROM]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Andión, M^a A. (2008b). Modelo, estándar y norma..., conceptos aplicados en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-25.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987-1989). *Language contact and bilingualism*. Londres: Edward Arnold.
- Beaven, T. (2000). ¡Pero si no se dice así!: Un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como lengua mundial. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas & F. Ruiz (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 115-122). Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Beaven, T. & Garrido, C. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? En M. A. Martín Zorraquino & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 181-190). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Blanco, C. (2000). El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE. En M. A. Martín Zorraquino & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 209-216). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Blas Arroyo, J. L. (1996). De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste. Estudio de actitudes lingüísticas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 34, 49-62.
- Blas Arroyo, J. L. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios Filológicos*, 34, 47-72.
- Blecua, J. M. (2001). *Unidad, variedad y enseñanza. En II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información, Instituto Cervantes* [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm
- Caffarel, C. (2011). El futuro del español y el ciberespacio. En J. Otero & H. Perdiguero (Coord.), *Lenguas en el ciberespacio: El español en perspectiva comparada* (pp. 13-23). Burgos: Fundación Caja de Burgos.
- Cerdeira, P. & Vicente, J. (2009). Etnocentrismo y variedades dialectales en el aula E/LE. En A. Barriento, J. C. Martín, V. Delgado & M. I. Fernández. (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 363-370). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Flórez, Ó. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo ‘enseñar’ los diversos registros o hablas del castellano? En M. A. Martín Zorraquino & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 311-316). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García, J. M. (2000). La modalidad lingüística en la enseñanza de las lenguas. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas & F. Ruiz. (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 309-316). Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Garrido, C. (2000). Yo digo *papa* y tu *patata*: La enseñanza del español como lengua de comunicación global. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas & F. Ruiz (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 317-322). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Giles, H., Bourhis, R. & Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. En H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307-349). Londres: Academic Press.
- Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. Londres: Longman.
- Instituto Cervantes (2010). *El español, una lengua viva*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Lamíquiz, V. & Carbonero, P. (1987). *Perfil sociolingüístico del sevillano culto*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Le Page, R. (1968). Problems of description in multilingual communities. *Transactions of the Philological Society*, 189-212.
- Lope Blanch, J. M. (1972). El concepto de *prestigio* y la norma lingüística del español. *Anuario de Letras*, X, 29-46.
- López García, Á. (1997). La percepción del español como LE. *Revista Español Actual*, 67, 7-15.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Carabela. Modelos de uso de la lengua española*, 50, 103-137.
- Martín Zorraquino, M.A. (2000). Norma y variación lingüística en la enseñanza E/LE. En M. A. Martín Zorraquino & C. Díez (Eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 7-14). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Martínez Arboleda, L. (2007). *El acento del profesor meridional español en el aula ele. La descentralización de la norma culta* [en línea]. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/LuciaMartinez.shtml>
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, F. (2001). Prototipos y modelos de lengua. *Revista Carabela. Modelos de uso de la lengua española*, 50, 5-20.
- Moreno, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

- Moreno, F. & Otero, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid: Real Instituto Elcano-Instituto Cervantes-Fundación Telefónica.
- Muñoz, C. & Muñoz, R. (2012). *Apuntes sobre el valor económico del español*. *Revista eXtoikos* [en línea]. Disponible en: <http://www.extoikos.es/n6/pdf/extoikos6.pdf>
- Ortega, G. (1981). El español hablado en Canarias: Visión sociolingüística. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 111-115.
- Palacios, A. (1998). Norma lingüística y variación en la lengua española. *Revista Frecuencia L*, 7, 64-67.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Peres Martorelli, A. B. (2011). *La enseñanza del léxico del español para alumnos brasileños en los niveles A1-A2*. Trabajo de Investigación (Tesina), Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Sarnoff, I. (1970). *Social attitudes and the resolution of motivational conflict*. Harmondsworth: Penguin.
- Santiago Guervós, J. (2009). Qué enseñar a los que van a enseñar. En A. Barriento, J. C. Martín, V. Delgado & M. I. Fernández. (Eds.), *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 101-106). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Vázquez, G. (2008). *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*. *Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín* [en línea]. Disponible en: http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf

ANEXO

Ejemplo de encuesta de un profesor

1. Licenciatura/Diplomatura: Letras vernáculas (portugués) y Lengua extranjera (español)

2. Año de finalización de la carrera: 2004

3. Lengua materna: Portugués

4. ¿Eres profesor/a de español en la actualidad? Sí X

a) Si la respuesta anterior es **Sí**, ¿desde qué año eres profesor/a de español? 2000

b) Si la respuesta anterior es **Sí**, mencione los últimos lugares (países y ciudades) en los que ha ejercido como profesor/a de español.

País / Ciudad

Brasil / Feira de Santa

Brasil / Salvador

5. ¿Cuál es su variedad del español? (Responda también si es hablante no nativo).

X variedad castellana

a) ¿Quiere hacer alguna precisión a lo anterior?

En verdad los profesores que tuve estudiaron en España, por esa razón contesté de esta manera; sin embargo, no me encajaría en ninguna variedad específica

<input type="checkbox"/> variedad castellana (escriba si es de alguna C. A. con otra lengua oficial: _____)
<input type="checkbox"/> variedad murciana
<input type="checkbox"/> variedad extremeña
<input type="checkbox"/> variedad andaluza
<input type="checkbox"/> variedad canaria
<input type="checkbox"/> variedad caribeña (escriba país: _____)
<input type="checkbox"/> variedad mexicana (escriba si es de la costa o interior: _____)
<input type="checkbox"/> variedad centroamericana (escriba país: _____; escriba si es de la costa o interior: _____)
<input type="checkbox"/> variedad andina (escriba país: _____; escriba si es de la costa o interior: _____)
<input type="checkbox"/> variedad rioplatense (escriba país: _____; escriba si es de la costa o interior: _____)
<input type="checkbox"/> variedad chilena

6. ¿Conoce otras variedades del español? Sí X

a) Si la respuesta anterior es **Sí**, ¿cuáles?

Mexicana, rioplatense, castellana, cubana.

a) Si la respuesta anterior es **Sí**, ¿por qué las conoce?

Porque estuve en Argentina, y las demás porque hice cursos con profesores que eran de ahí.

7. ¿Qué variedad del español enseña o ha enseñado?

Castellana.

a) ¿Por qué enseña esta(s) variedad(es)? (Puede señalar más de una opción).

Es la mía.

Es la de mis materiales (manual) de trabajo.

Es la mía.
 Es la que piden los alumnos.
 Es la que necesitan los alumnos.
 Es la de mi entorno de enseñanza.
 Es la de mis materiales (manual) de trabajo.
 Es la exigida en mi centro de trabajo.
Otras razones: _____

Otras razones: Porque la mayoría de mis profesores estudiaron ahí, entonces pienso que me acerco más a esta.

8. ¿Cree que su variedad es la estándar del español? No

a) ¿Cree que un modelo lingüístico estándar debe ser? Sólo puede señalar **una opción**.

Común a todos los hablantes.

9. ¿Cree que su variedad tiene prestigio? Sí

Común a todos los hablantes.
 Prestigioso y correcto, aunque no sea común.
 Prestigioso y común, los dos a la vez.
 No sé
Otra cosa: _____

10. ¿Qué otras variedades del español cree que tienen prestigio?

[No contesta].

11. ¿Qué variedades del español le gustan especialmente? (Escriba dos).

A. Castellana.

B. Andaluza.

12. ¿Ha tenido contacto con hablantes de las variedades señaladas en 11? Señale para cada una.

A. Sí

B. No

13. ¿Ha estudiado las variedades señaladas en 11? Señale para cada una.

A. Sí

B. No

14. ¿Ha vivido en países o zonas que tienen las variedades señaladas en 11? Señale para cada una.

A. No

B. No

NOTAS

- 1 En cuanto al nombre de la lengua, utilizaremos ‘español’ y no ‘castellano’. Además de por las razones explicadas en Andión (2006), por resultar necesario en este artículo distinguir entre ‘español’, la lengua general (compartida por todos) y ‘castellano’, una de las variedades o realizaciones de la lengua (la de los hablantes septentrionales de la España peninsular).
- 2 A la importancia de estos estudios ya nos hemos referido en otros trabajos (Andión 2007, 2008a, 2008b). Remitimos además a una interesante bibliografía, de la que da una nutrida y excelente muestra el XI Congreso Internacional ASELE del 2000.
- 3 En Sociolingüística, la aproximación mentalista al concepto de actitud ha sido muy frecuentada. El atractivo de este punto de vista radica, según López Morales (1989), en su predictibilidad. Remitimos a este autor para una revisión detallada de los componentes de la actitud y las hipótesis mentalistas (López Morales, 1989).
- 4 Encyclopedia.com. 2002. “Sumner, William Graham”, *Columbia Encyclopedia* [en línea]. Disponible en: http://www.encyclopedia.com/topic/William_Graham_Sumner.aspx#3.
- 5 Un informante que se identificó como hablante castellano dejó en blanco, sin embargo, la pregunta sobre qué variedad enseña, aunque tenía una experiencia docente de 7 años.
- 6 Nos referimos a rasgos como la realización fricativa interdental sorda /O/ para las grafías **z/c+e**, **i/s**, la pronunciación apicoalveolar de /s/, la conversión de la **-d** en [O], la pronunciación estridente de la fricativa sorda de **j/g+e**, **i**, la elisión de la componente implosiva de la **x** ([ks]/[gs] se pronuncia como [s]), el uso de ‘vosotros’, el laísmo, y en menor medida ciertos usos del pretérito perfecto y léxico propio.