

La modalidad lingüística andaluza y la enseñanza de ELE

**Dissertation zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie
in der Philosophischen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen**

vorgelegt von

Dolores I. C. Chaves Cadaval

aus

Sevilla, Spanien

2020

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

Dekan: Prof. Dr. Jürgen Leonhardt

Hauptberichterstatterin: Prof. Dr. Wiltrud Mihatsch

Mitberichterstatter: Prof. Dr. Esteban Montoro del Arco

Tag der mündlichen Prüfung: 24/01/19

Universitätsbibliothek Tübingen. TOBIAS-lib

DIE ANDALUSISCHE SPRACHMODALITÄT UND DER ELE-UNTERRICHT ÜBERSICHT

Die Sprache ist etwas Lebendiges und befindet sich in kontinuierlicher Weiterentwicklung und nicht nur das – sie ist auch vielgestaltig, da sie diachroner, diatopischer, diaphasischer und diastratischer Variation unterliegt. Das Erlernen der Sprache im Unterricht in all ihren Ausprägungen zu fördern wäre ein geradezu illusorisches Vorhaben, weshalb der Dozent für Spanisch als Fremdsprache (ELE) ein linguistisches Muster bestimmen oder festlegen muss, um den Sprachunterricht zu gestalten, ohne dabei natürlich die grundlegenden Elemente zu vergessen, welche die Bedürfnisse des Schülers unter den gegebenen Umständen und in einer bestimmten Umgebung erfordern. Dieses Unterrichtsmuster kann auf konventionelle Weise konzipiert oder aber aus den von der Sprache angebotenen Möglichkeiten ausgewählt werden.

Das allgemeine Ziel dieser Dissertation ist die Untersuchung der Tendenzen und der wiederkehrenden Muster des Verhaltens andalusischer Spanischlehrer*innen in Anbetracht der unterschiedlichen Sprachvarietäten, vor allem aber in Bezug auf die eigene Varietät in der didaktischen Tätigkeit sowie der Faktoren, die dieses Verhalten unter Berücksichtigung der obigen Ausführungen bedingen.

Die spezifische Situation stellt sich andalusischen Lehrern für Spanisch als Fremdsprache, die ausgehend von ihrer jeweils eigenen sprachlichen Modalität mit dem Problem der Modellauswahl konfrontiert sind. In Folge dieser ist es möglich, eine besondere Charakteristik im Vergleich zu anderen Dozenten mit anderen geolinguistischen Eigenschaften zu erkennen, denen sich derartige Bedürfnisse nicht so deutlich aufdrängen. So darf nicht außer

Acht gelassen werden, dass es eine ganze Reihe an soziolinguistischen Erfahrungen gibt, die diese bedingen und von den anderen unterscheiden, die implizit im Bewusstsein enthalten sind und die sich unter bestimmten Umständen in jedem sprachlichen Vorgang widerspiegeln, der auf professioneller oder nicht-professioneller Ebene ausgeführt wird. Eine ganze Reihe an möglichen sprachlichen Konflikten und philologischen Vorurteilen entstand zu jenem Zeitpunkt, als diese Modalität der spanischen Sprache, die andalusische Variante, in Kollision mit der Kastilischen, der seit langem das Ideal der "Standardsprache" oder normativen spanischen Sprache auf der Iberischen Halbinsel zugeschrieben wird, in Kollision tritt bzw. zu einem bestimmten Zeitpunkt mit dieser in Kollision getreten ist.

Deshalb stehen wir einerseits vor einem praktischen Problem, welches die Auswahl des Sprachmodells und des Grundes für diese Auswahl betrifft; und auf der anderen Seite vor dem wissenschaftlichen Problem, also der Frage danach, was man wissen, zeigen und bestätigen möchte: festzu, welches Spanisch eine andalusischer ELE-Lehrkraft unterrichtet und hier Tendenzen sowie Zusammenhänge aufzuzeigen.

Nach erfolgter Problemanalyse ist eine Evaluierung als Voraussetzung für weitere Untersuchungen erforderlich. Es sei darauf hingewiesen, dass das objektive Interesse des Themas in direktem Zusammenhang mit dem biographischen Hintergrund der Promovendin steht. Zuerst stand für mich die Beobachtung der Phänomene im Vordergrund, dann die Empathie und Neugierde meinerseits.

Das, was die Neuheit und Originalität dieser Arbeit im Vergleich zu anderen, vorhergehenden Arbeiten ausmacht, ist die Elaboration einer Studie, die auf der einen Seite die Erfassung und die Verortung des Konzepts des Spanisch als Fremdsprache-Unterrichts umfasst und auf der anderen Seite die Perspektive des andalusischen Lehrers, welcher außerhalb des spanischsprachigen Gebiets arbeitet. Nicht nur, weil die Perspektive der sprachlichen Realität das Ergebnis einer heterogenen Wahrnehmung anderer Lehrer aus anderen Dialektgebieten Spaniens oder Amerikas ist, sondern auch, weil ihre Reaktionen oder Einstellungen möglicherweise anders sind als die der in Spanien tätigen andalusischen Lehrer.

Nie zuvor wurde die Möglichkeit in Betracht gezogen, den Stand des Unterrichtens von Spanisch als Fremdsprache aus dieser soziolinguistischen

Perspektive und über unsere Grenzen hinaus zu analysieren und zu studieren.

Die Untersuchung dieses Aspekts der Realität als andalusische ELE-Lehrerin im Ausland ergibt sich aus dem Bewusstsein, dass es unbestreitbar ist, wie eine bestimmte soziale Realität doch sprachliche Prozesse beeinflussen kann und dies auch tut, da die Sprache ein soziales Produkt ist. Genauso erzeugen Lehrer und Linguisten als Sprecher daneben innerhalb einer Kultur selbstverständlich Meinungen und Einstellungen und damit eine Handlungsweise.

Da diese Aspekte bisher nicht untersucht wurden, ist es im Falle des Unterrichtens von Spanisch als Fremdsprache wichtig, ein Thema zu beleuchten, dem letztlich doch alle andalusischen ELE-Lehrer irgendwann einmal begegnen.

Es ändert sich die Sprache, es ändern sich Sprecher*innen und die Wahrnehmung. Bereits die labovianische Soziolinguistik zeigte, dass alle Sprecher*innen Variation aufweisen, die durch das sozio-kontextuelle Umfeld bestimmt wird, in dem sie sich befinden; vor allem aber die Wahrnehmung von Unterschieden ist etwas Wesentliches im Menschen und das Vergleichen der eigenen Vielfalt mit jener der anderen kann zu Vorurteilen führen. Findet die Wahrnehmung einer fremdsprachlichen Realität in einem Umfeld von Unwissenheit oder Unbildung statt, dann bietet dies einen fruchtbaren Boden für die Erschaffung von Mythen und Volksglauben ohne wissenschaftliche Grundlage, was zu einer gewissen Missachtung dieser Modalität(en) der Sprache führen kann, die in einigen Fällen über die Grenzen des Raumes hinausgeht und sich über die Zeit ausbreiten können.

Dies ist auch Teil dessen, was in der Psychologie als Theorie der sozialen Identität bezeichnet wird: Personen bevorzugen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und akzeptieren sogar fehlerhafte oder falsche Urteile, nur um in der Gruppe zu bleiben, was einen Dominoeffekt erzeugen kann, da es das Verhalten der Personen beeinflussen kann. Diese Theorie wurde von Henri Tajfel und John Turner entwickelt, um die psychologischen Grundlagen der Gruppendiskriminierung zu verstehen: Einerseits neigen wir dazu, uns selbst und andere nach Kategorien zu etikettieren; andererseits tendieren wir zum Vergleich und zur Identifikation, d.h. wir vergleichen unsere

Gruppe mit anderen, und wir empfinden unsere Identität im Vergleich zu anderen Gruppen als anders und positiv. Über Jahre hinweg wurde gesagt, dass das beste Spanisch (Kastilisch) in Valladolid gesprochen werde und mit dieser Behauptung könnte man wörtlich genommen einverstanden sein, wenn wir das Kastilische als dialektale Form des Spanischen verstehen. Die Meinungsverschiedenheit hat dort ihren Beginn, wo der Begriff „Kastilisch“ als Synonym für Spanisch verwendet wird, und sich diese Einschätzung auf Sprecher aller Modalitäten in Spanien und Lateinamerika bezieht.

So begann sich auch im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts das Primat und die Qualität der wichtigsten Referenz der kastilischen Varietät für die spanische Sprache zu destabilisieren, da allmählich erkannt wurde, dass die gehobene Sprache des Spanischen – die als Vorbild für Standardisierung und Lehre dienen sollte – nicht einzigartig, sondern vielfältig ist. Doch ist die Last an Vorurteilen und Fehlinformationen nicht etwas, das die wissenschaftliche Forschung so ohne weiteres abbauen kann. Es bedarf eines gewissen Reifungsprozesses und Wissens. In Anbetracht der Dominanz, die bestimmte sprachliche Vorurteile ausüben können, wurde bisher nicht diskutiert, wie eine derartige Dominanz eine bestimmte Gruppe von Lehrer*innen, die ihrerseits bestimmte Vorstellungen von Variation haben, spezifisch beeinflussen kann. Dabei handelt es sich um eine notwendige und sinnvolle Untersuchung, da es ein Irrtum wäre, darüber hinweg zu sehen, dass das Lehren einer Sprache zu einem der bedeutendsten Abläufe innerhalb der Entwicklung der sozialen, die Sprache beeinflussenden Prozesse zählt.

Was die angewandte Methodik betrifft, es nicht darum, Grundlagenforschung zu betreiben, sondern darum, in erster Linie beschreibend und interpretierend die Umsetzung in der Praxis im Bereich des Forschungsgegenstands zu untersuchen.

Unser Hauptziel ist es, zu überprüfen, welche Art von Spanisch in der Praxis von andalusischen Lehrer*innen für Spanisch als Fremdsprache unterrichtet wird, und festzustellen, welche Probleme beim Unterrichten der einen oder anderen Variante von Spanisch auftreten können.

Unter Berücksichtigung der für die Datenerhebung verwendeten Instrumente sei erwähnt, dass unsere Arbeit auf Feldforschung unter Verwendung eines Fragebogens oder Formulars mit 44 Fragen an

andalusische ELE-Lehrer, die in verschiedenen Ländern arbeiten, basiert. Angesichts der Schwierigkeit, Informant*innen mit diesen spezifischen Merkmalen zu finden, bestand der erste Schritt darin, Kontakt mit sozialen Netzwerken von Spanischlehrer*innen aufzunehmen, die außerhalb der spanischsprachigen Länder arbeiten. Gleichzeitig wurde ein Verzeichnis aller philologischen Fakultäten an deutschen Universitäten erarbeitet. Ziel war es, repräsentative Informant*innen aus der ganzen Welt zu gewinnen, jedoch mit besonderem Augenmerk auf einer deutlich höheren Repräsentanz in Deutschland, einem Fokus, welchen ich hier gewählt habe. Im Anschluss wurden die Institutos Cervantes (I.C.) aller Länder angeschrieben, in denen Spanisch nicht eine offizielle Sprache ist.

Das Ergebnis einer langen und mühsamen, aber nicht minder spannenden Suche nach Informant*innen war die Zusammenstellung von Fragebögen andalusischer Spanischlehrer, die derzeit in 30 Ländern der fünf Kontinente (Asien, Europa, Amerika, Afrika und Ozeanien) arbeiten. Die betreffenden Länder sind: Australien, Belgien, Brasilien, China, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Indien, Irland, Israel, Italien, Libanon, Litauen, Marokko, Niederlande, Norwegen, Österreich, Philippinen, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, Schweiz, Thailand, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, USA.

Im Hinblick auf das Auswahlverfahren der Informant*innen und um die Repräsentativität der Stichproben zu erreichen, wurde eine selektive, beziehungsweise empirische Art der Stichprobenentnahme durchgeführt, genauer gesagt die qualifizierte selektive Stichprobenentnahme, welche das gängigste Verfahren darstellt, da es sich um eine Qualitätsstichprobe handelt, die repräsentativer für die untersuchte Gemeinschaft ist als die rein zufällige und auch das Risiko einer unverhältnismäßig randständigen Zufallsauswahl ausschließt; die Standardauswahl der Informanten wurde anhand von Modellen getroffen, die dem Profil der Gruppe entsprechen, aber darüber hinaus war es aufgrund der Notwendigkeit, alle Ressourcen auszuschöpfen, um Informant*innen zu erhalten, auch erforderlich, selektive Stichproben mit dem sogenannten Schneeballsystem durchzuführen. Die Schwierigkeit, Kolleg*innen zu finden, die derartig spezifische Anforderungen erfüllten, war enorm, und die Bereitschaft der Informant*innen, deren soziale Netzwerke zu nutzen, um weitere Kolleg*innen zu finden, war daher unerlässlich.

In einem ausführlichen Auswahlverfahren, um jene Personen zu erreichen, welche die zu untersuchenden Indikatoren aufweisen, wurden folgende Hauptkriterien für Aufnahme und Ausschluss festgelegt:

1. Die befragten Spanischlehrer*innen müssen in Andalusien geboren sein,
2. außerhalb von Spanien und Hispanoamerika leben und
3. ihre Kindheit und Jugend in Andalusien verbracht haben.

Sofern alle diese Voraussetzungen erfüllt waren, wurde vor dem Versand des Fragebogens per E-Mail mit der betroffenen Person Kontakt aufgenommen. Unsere Arbeit weist den Charakter einer deskriptiven Studie auf; mit Hilfe der Analysemethode war es möglich, eine bestimmte Situation darzustellen sowie deren Eigenschaften und Besonderheiten aufzuzeigen. Kombiniert mit bestimmten Klassifizierungskriterien diente dies dazu, die bei der Forschungsarbeit berücksichtigten Faktoren zu ordnen, zu gruppieren beziehungsweise zu systematisieren.

Die Dissertation ist in folgende Kapitel gegliedert:

Kapitel I. Ziele

Kapitel II. Theoretische Grundlagen

Kapitel III. Methodische Grundlagen

Kapitel IV. Ergebnisse der statistischen Analysen

Kapitel V. Erörterung

Kapitel VI. Schlussfolgerungen

Bibliographische Nachweise

Anhänge

1. Das erste Kapitel die Ziele, die in genauer Übereinstimmung mit dem Ansatz der Problematik sowie den Schlussfolgerungen stehen.

2. Zweiten Kapitel widmet sich den theoretischen Ergebnissen der bibliographischen und dokumentarischen Recherche, welche die durchgeführte Untersuchung wissenschaftlich untermauern. Zudem werden der Ansatz der wichtigsten Konzepte und die für das Thema herangezogenen Definitionen dargestellt.

3. Im dritten Kapitel wird beschrieben, worin der methodische Arbeitsvorgang bestand und an wen dieser gerichtet war, dessen Hintergrund sowie die Art und Weise, wie dieser durchgeführt unter Darstellung der erwarteten Ergebnisse. Konkret werden folgende Aspekte beschrieben:

a) Art der durchgeführten Studie.

b) Zeitraum und Ort der durchgeführten Untersuchung.

c) Gesamtheit und Stichprobe, genauer gesagt die Gesamtheit der Studie, der Fragebogen und die Auswahlverfahren des Fragebogens mit den entsprechenden Ein- und Ausschlusskriterien.

d) Die verwendete Methode, in unserem Fall die empirische, die es uns ermöglicht hat, empirische Daten zu erhalten und auszuarbeiten und die grundlegenden, die untersuchten Phänomene kennzeichnenden Tatsachen zu erfahren.

e) Das angewandte Verfahren zur Informationserfassung, welche auf 44 Fragen, aufgliedert in offene und geschlossene Fragen, verteilt war. Die Methode des Versands war persönlich, per Post an ausgewählte Personen, welche die grundlegenden Anforderungen erfüllen, und die statistische Verarbeitung der gesammelten Informationen erfolgte mittels Erfassung der Formulare über Google Docs mit anschließender Online-Speicherung in einer Tabellenkalkulation.

4. Im vierten Kapitel werden die Untersuchung und Ergebnisse der statistischen Analyse vorgestellt. Die Ergebnisse des Fragebogens sind in einer Tabelle nach Fragen geordnet. Jede Tabelle erfasst die Variablen, die Anzahl und den Prozentsatz. Die Tabellen wurden in der Reihenfolge sortiert, in der sie analysiert werden sollten (was nicht immer der Reihenfolge entspricht, in der die Fragen gestellt wurden), aufgelistet und mit einem Titel versehen. Werden die wichtigsten Ergebnisse der quantitativen Analyse wiedergegeben. Die Tabellen stellen die wissenschaftliche Grundlage für die erzielten Ergebnisse dar und werden stets berücksichtigt. Im Hinblick auf die Grafiken als ergänzende Elemente wurden hingegen nur die wichtigsten erarbeitet.

5. Im fünften Kapitel wurde die Triangulation der gesamten analysierten theoretischen und empirischen Information durchgeführt, wobei als Grundlage die quantitative Analyse der Daten herangezogen wurde, jedoch unter Durchführung einer Analyse qualitativen Zuschnitts. Die Interpretation der wichtigsten Elemente, der Argumente und der Interpretation der Ergebnisse, aus nunmehr qualitativer Sicht, wurden in Übereinstimmung mit den etablierten theoretischen Grundlagen und den Kriterien der Autorin, kurz gesagt in der Erörterung der Ergebnisse, ausgeführt. In enger Auseinandersetzung mit den Daten wurden Schlussfolgerungen formuliert, die aus der Analyse und Diskussion eben jener Ergebnisse entstehen. Dabei wurden folgende Trends beobachtet:

a) Sprachliches Verhalten:

Die sprachliche Auswahl unserer Befragten, ausgehend von einem Verständnis auf Ebene der Makrovariation (Variierung von Dialekten) erfolgte nicht nur anhand außersprachlicher Aspekte und/oder soziokultureller Faktoren (Bildung, Alter, Geschlecht oder die mögliche Übereinstimmung mit dem geophysikalischen Raum, und damit mit dem Ort, an dem die Personen leben), sondern auch anhand von Merkmalen, die für den sprachlichen Gebrauch oder den sprachlichen Kontext selbst charakteristisch sind und somit intralinguistische Faktoren (Kontext, formelle/informelle Situation, Veränderung der sprachlichen Situation) darstellen, die wiederum typisch für die Mikrovariation sind.

b) Kommunikative Situationen:

Was das Verhalten in Bezug auf die eigene Vielfalt im Kontext des Unterrichts betrifft, wurden zwei kommunikative Situationen analysiert, die erste bezieht sich auf das, was am Arbeitsplatz geschieht und die zweite darauf, was im Unterricht passiert, wobei zwei verschiedene Situationen im Zusammenhang mit dem betroffenen Unterricht erfasst werden.

In der ersten Kommunikationssituation besteht im Allgemeinen die Tendenz zu einer gewöhnlichen und spontanen Sprachsituation, nämlich im Austausch mit anderen Kolleg*innen, und so gaben tatsächlich 72,1% der Befragten an, die südspanische Varietät am Arbeitsplatz zu verwenden, die verbleibenden 27,9 % eine davon abweichende Sprachvarietät. Im ersten Fall haben die Personen ein klares und angemessenes Bewusstsein für ihre eigene regionale Norm. Dieses Bewusstsein und diese Identität der Spanisch-Andalusier sind nicht exklusiv, sondern integrativ und hierarchisiert. Im zweiten Fall ist im Allgemeinen eine Tendenz zur Anpassung an die Arbeitskolleg*innen zu beobachten: in Situationen, in denen man versucht, auch über eine Annäherung an die Bedürfnisse des anderen eine größere kommunikative Effizienz zu erreichen, insbesondere weil man sich bewusst ist, dass der Kommunikationsprozess mindestens in beide Richtungen verläuft und dass es somit notwendig ist, die Kommunikation zu erleichtern.

In der zweiten Kommunikationssituation gaben 57,7% der Befragten die Verwendung der südlichen Variante innerhalb der ELE-Klasse an, 37,8% die Verwendung einer neutralen bzw. sog. Standardvariante und 4,5% die Verwendung einer nördlichen Sprachmodalität im Unterricht. Die genannten 4,5% unterteilten sich dabei einerseits bei der Verwendung im Unterricht in Kastilisch bzw. eine nördliche Spanischvariante. Insgesamt nutzen 57,7% die südliche und 42,3% eine andere Modalität (37,8% + 4,5%). Es kann beobachtet werden, dass es unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, wie ein Sprachmodell zu beschreiben ist, das den Schülern präsentiert werden soll, da alle Befragten ohne Ausnahme über die zu wählende Variante nachdenken, um eine Standardsprache, verstanden als künstliche Erarbeitung derselben, zu präsentieren, mit dem Ziel zu einem Mittel für die Kommunikation und das Erlernen der Fremdsprache zu gelangen; obwohl die Ergebnisse eine unterschiedliche Wahrnehmung in beiden

Gruppen zeigen, folgen alle unsere Befragten dem gleichen Weg – in beiden Fällen haben sie die südliche oder eine andere Variante gewählt, da sie eine funktional-integrale des Standards ausgehend von einer bestimmten funktionalen Sprache gewählt haben.

c) Faktoren.

Über die Berechnung der Wahrscheinlichkeiten wurde untersucht, ob die verwendeten Modalitäten und im Allgemeinen das sprachliche Verhalten des Lehrers durch objektive Faktoren (Geschlecht, Alter, Herkunftsort, Art des Studiums, Unterrichtsjahre, Wohnort) oder durch Faktoren, die enger mit der Subjektivität verbunden sind und die unmittelbare Situation in Verbindung mit der Interaktion betreffen, beeinflusst werden.

d) Objektive Faktoren.

Innerhalb der so genannten objektiven Faktoren konnten wir einerseits die Faktoren, die persönliche Eigenschaften (Geschlecht und Alter) widerspiegeln, von anderen, die wir als strukturell bezeichnet haben (Herkunft, Art des Studiums, Unterrichtsjahre, Wohnort), abgrenzen, um zu erkennen, ob sie das verwendete Sprachmodell beeinflussten.

Das Ergebnis war, dass die objektiven Variablen, welche die persönlichen Eigenschaften (Geschlecht und Alter) im Zusammenhang mit der in jeder Situation verwendeten Modalität innerhalb des Arbeitsumfeldes – das bedeutet mit den unterschiedlich eingesetzten Modalitäten in der Klasse und am Arbeitsplatz (unter Berücksichtigung einiger Fragen wie “Nützlichkeit des Einbringens dieser Modalität in der Klasse”, “Gibt es ein Standardspanisch?”) – widerspiegeln, sich als voneinander unabhängig erwiesen, d.h. keine Faktoren darstellen, die mit der jeweils eingesetzten Modalität assoziiert werden könnten.

In Bezug auf die Variablen struktureller Art d.h. Herkunft, Art des Studiums, Unterrichtsjahre und Wohnort, konnten wir feststellen, dass es einige Variablen gibt, die das verwendete Sprachmodell bedingt haben und andere nicht.

Der Herkunftsort in Andalusien weist keine Korrelation mit der jeweils getroffenen Sprachwahl auf, aber wir haben folgende Zusammenhänge festgestellt:

- Art des Studiums - Gibt es ein Standardspanisch?

Die errechneten Statistiken zeigen, dass die Annahme der Existenz eines Standard-Spanisch mit der Art der Spezialisierung zusammenhängt und zwar insbesondere bei jenen Personen zu beobachten ist, die ihren Abschluss in Philologie haben (egal welche Studienrichtung im Einzelnen); während die Leugnung eines Standard-Spanisch mit jenen Personen zu assoziieren ist, die über einen Universitätsabschluss verfügen, jedoch zu Beginn ihrer Ausbildung keine einschlägige Spezialisierung abgeschlossen haben.

- Unterrichtsjahre - Gibt es ein Standardspanisch?

Die errechneten Statistiken zeigen, dass jene Spanischlehrer, die seit weniger als 5 Jahren unterrichten, eine positive Korrelation mit der Einschätzung bezüglich des Nichtvorliegens einer Standardspanisch-Sprache zeigten.

Wer hingegen von einem Standardspanisch überzeugt war, gab auch an, dieses auf eine Weise einzusetzen, welche die jeweils eigene Sprachvariante nicht behindert und damit als ein auf bestimmte Kontexte wie den Sprachunterricht anzuwendendes Instrument. Bei diesen Befragten war die Einstellung zur eigenen Sprachvariante jedenfalls positiv. Jene, die nicht an das Existieren eines einheitlichen Standards glauben, gehen stets von einer Norm aus, die der eigenen Variante entspricht, welche dann von diesen dem jeweiligen Umfeld entsprechend angepasst wird. Es gibt eine Innenbewegung bei den sprachlichen Modellen von der muttersprachlichen Varietät hin zur exemplarischen Varietät (das Basismodell für den Unterricht, auch wenn dieses keinen Variationstyp ausschließt).

Diese Personen glauben zwar nicht an ein Standardspanisch als solches, gleichzeitig jedoch zögern sie nicht, eine gehobene Sprache zu verwenden, womit dies im Ergebnis mit der zuvor beschriebenen Option übereinstimmt.

Für diese Lehrer ist der Grad der Wertschätzung für die jeweils eigene Modalität sicherlich auch positiv.

- Wohnort – In der Klasse verwendete Variante

Die Daten zeigen, dass 52,2% der Befragten, die in Europa leben, die südliche Variante im Unterricht nutzen, während 47,8% eine andere einsetzen. Von den in anderen Kontinenten lebenden Befragten verwenden 81,0% die südliche Variante und 19% eine andere. Die quantitative Analyse zeigt, dass Entfernung oder Nähe des Wohnortes der Spanischlehrer*innen von bzw. zur Halbinsel und die Tatsache, dass es in anderen Ländern möglicherweise andere Referenzmodelle für ein Standardspanisch gibt, entscheidende Faktoren bei der Wahl der sprachlichen Modalität darstellen. Die südliche Variante ist also tatsächlich mit dem Land, in dem der Lehrer lebt, zu assoziieren und das bedeutet, dass ein Lehrer, der sich in Europa befindet, die südliche Variante weniger einsetzt als seine Kolleg*innen in anderen Kontinenten.

- Wohnort - Halten Sie es für geeigneter, die eine oder andere Modalität zu unterrichten?

Die Stichprobe zeigt, dass Lehrer*innen, die auf anderen Kontinenten als Europa leben, sich weniger gezwungen oder möglicherweise unabhängiger fühlen, eine bestimmte sprachliche Modalität zu verwenden. Jeder der untersuchten Wohnorte beeinflusst die Einschätzung, welche Sprachvariante für den Sprachunterricht als geeigneter empfunden wurde. So führt ein Wohnort in Europa zu einer positiven Korrelation mit der Einschätzung, die Verwendung einer bestimmten sprachlichen Modalität für angemessener zu halten und eine negative für das Einschätzen einer Modalität als nicht angemessen. Leben die Lehrer hingegen im außereuropäischen Ausland, so verhält sich die Situation umgekehrt.

Das Ergebnis ist, dass es ein in Europa lebender Lehrer für zweckmäßiger hält, eine bestimmte Modalität zu verwenden, während der außerhalb von Europa lebende Lehrer sich entweder an keine der Modalitäten gebunden fühlt oder sich weniger einer bestimmten Form gegenüber verpflichtet fühlt. Diese Daten sind schlüssig und bestätigen auch die zuvor in der gleichen quantitativen Analyse erzielten Ergebnisse.

e) Subjektive Faktoren.

Die analysierten subjektiven Faktoren waren folgende: Schüler*innen, Arbeitskolleg*innen, Art der Institution. Sie bestimmen die unmittelbare Situation der Interaktion und sind locker mit anderen Faktoren verbunden, nicht nur mit dem Unterrichtsort, sondern auch mit einer Vielzahl an objektiven Faktoren, die das endgültige Verhalten bestimmen.

- Arbeitskolleg*innen

Wir konnten feststellen, dass die Arbeitskolleg*innen das Verhalten "beeinflussen", weil es eine Tendenz unter Lehrer*innen gibt, sich solidarisch zu verhalten.

-Schüler*innen

Dass sich ein Lehrer in unserer Stichprobe weniger an eine bestimmte Art von Spanisch gebunden fühlt, wenn er oder sie außerhalb Europas lebt, dann ist das etwas, das eng mit den Bedürfnissen der Schüler*innen in Zusammenhang steht (unabhängig davon, ob es sich um Studenten im wirtschaftlichen oder touristischen Austausch handelt).

-Art des Unternehmens/der Institution

Obwohl viele der Befragten erklärten, dass sie sich durch den Ort, an dem sie unterrichten, in Bezug auf die verwendete Varietät konditioniert fühlen, gibt es nach unserer Studie keine nennenswerten Unterschiede in der Wahl der verwendeten Modalität aufgrund der Art des Unternehmens, in dem sie arbeiten. Dennoch lässt sich mit Gewissheit sagen, dass die Tendenz der Spanischlehrer*innen zu einer größeren Handlungsfreiheit umso größer ist, je prestigeträchtiger die Institution ist, für die sie arbeiten – denn sie sind sich der Bereicherung bewusst, die diese Vielfalt mit sich bringt.

6. Die Schlussfolgerungen wurden im sechsten Kapitel formuliert, als Ergebnis der Analyse und Diskussion der Ergebnisse.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el fruto de un extenso, intenso y profundo periodo formativo en el que me he sumergido durante un largo tiempo de mi vida. La elaboración de un trabajo de estas características se presenta como una tarea muy solitaria y ardua, pero realmente en el mismo han participado distintas personas opinando, corrigiendo, teniendo paciencia, animándome, acompañándome en los momentos difíciles y en los momentos de felicidad. Este trabajo me ha permitido aprender de la competencia, de la experiencia y de la fuerza de espíritu de muchas personas a las que deseo dar las gracias en este apartado.

A mi directora de tesis, en primer lugar, Prof. Dr. Wiltrud Mihatsch. Su experiencia y su gran conocimiento, además de sus consejos, su gran sabiduría, su paciencia y su apoyo, han sido imprescindibles en todos estos años para seguir este camino y llegar a la conclusión del mismo. Mi más amplio agradecimiento por haber confiado y creído en mí desde el principio.

A mi madre, por haberme regalado la vida y una fuerza inagotable que emana de ella. Y a mi padre.

A mi marido, Daniele Callà, porque él ha sido la causa de haberme embarcado en este proyecto que ya no he podido abandonar, y por estar siempre a mi lado, en lo bueno y en lo malo.

A mi hermana, por ser grande; el ejemplo de todo lo que una hermana puede desear en otra. Por entregarte a mí como yo me entrego a ti, mi niña.

A mi amiga Rosa González Rodríguez, Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, porque sin ella no hubiera sido posible adentrarme en el conocimiento de los métodos cuantitativos necesarios para el análisis y procesamiento de las muestras.

A mi amigo Miguel Ángel Benjumea López, por su valiosa colaboración y su profesionalidad en la preparación y ajustes de la parte formal de la tesis, y a Carmen.

A mi amigo Juan Antonio Segura por haberme ayudado en todo lo que ha estado en su mano.

A mi amiga Rosa María Pacheco Díaz, porque quiero, y porque siempre ha supuesto para mí un modelo de bondad, fuerza y templanza.

Las palabras nunca serán suficientes para manifestar mi estima y mi agradecimiento. A todos, mi mayor reconocimiento y gratitud.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 29 |
| 1. Objetivo general de la investigación y descripción del problema | 29 |
| 2. Conexión biográfica e interés objetivo del tema | 30 |
| 3. Metodología empleada y lógica interna de la investigación | 33 |
| 4. Articulación en capítulos | 33 |
| | |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y ENCUADRE | 37 |
| | |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 47 |
| 1. Introducción | 47 |
| 1.1. El río de la lengua o la variación y el cambio | 47 |
| 1.2. Terminología: variación, variedad, variable y variante | 51 |
| 2. Variedades lingüísticas | 63 |
| 2. 1. Lengua | 63 |
| 2.2.1. Concepto de lengua | 63 |
| 2.1.2. Motor de la lengua | 69 |
| 2.1.3. Concepto de estandarización | 70 |
| 2.1.4. Lengua histórica, lengua funcional y lengua estándar | 72 |
| 2.1.5. Lengua estándar y lengua literaria. Lengua culta, popular y vulgar | 80 |
| 2.1.6. Norma lingüística y norma culta | 85 |
| 2.1.7. Koineización, estandarización y normalización | 90 |
| 2.2. Dialecto | 96 |
| 2.2.1. Concepto de dialecto | 96 |
| 2.2.2. Lo Dialectal, lo vulgar y lo popular | 100 |
| 2.2.3. Lo ejemplar y lo correcto | 102 |
| 2.2.4. Conformación dialectal del español | 106 |
| 2.2.5. Lengua versus dialecto: los conceptos de lengua y dialecto desde una perspectiva lingüística | 111 |
| 2.3. Idiolecto | 120 |

| | |
|--|------------|
| 2.4. Sociolecto | 126 |
| 2.5. Registro | 133 |
| 2.6. Estilo | 136 |
| 2.7. Unidad en la variedad | 140 |
| 2.8. Pluricentrismo y español neutro | 152 |
| 3. Lo lingüístico y lo social desde lo cognitivo | 170 |
| 3.1. El individuo | 171 |
| 3.2. El grupo | 172 |
| 3. 2. 1. Identidad de grupo | 172 |
| 3.3. Comunidad idiomática, comunidad lingüística y comunidad de habla | 173 |
| 3.4. Percepción de la lengua | 178 |
| 3.4.1. Percepción (y valoración) popular de la lengua | 180 |
| 3.4.2. Percepción de la realidad lingüística en los profesionales de la lengua. | 182 |
| 3.4.3. Percepción de la diversidad | 183 |
| 3.4.4. Percepción de las variedades lingüísticas | 184 |
| 3.4.5. Percepción del andaluz | 187 |
| 3.5. La valoración | 191 |
| 3.6. La actitud | 192 |
| 3.6.1. La actitud lingüística | 193 |
| 3.6.2. La actitud lingüística positiva: la lealtad lingüística | 195 |
| 3.6.3. Actitud de los hablantes desde la percepción popular de la lengua | 195 |
| 3.6.4. La actitud en la enseñanza-aprendizaje de la lengua | 196 |
| 3.7. Conciencia lingüística | 202 |
| 3.7. 1. Conciencia lingüística en Andalucía | 203 |
| 3.8. Comportamientos lingüísticos | 204 |
| 3.8.1. Seguridad e inseguridad lingüísticas | 204 |
| 3.8.2. Concepto de prestigio | 205 |
| 3.9. La motivación | 207 |
| 3.10. Contacto dialectal | 209 |
| 3.11. Conflictos metalingüísticos y enseñanza de la lengua | 209 |
| 3.12. Las creencias | 212 |
| 3.12.1. Creencias y mitos | 214 |
| 4. El andaluz dentro de las variedades geolectales del español | 216 |
| 4.1. Cuestiones preliminares: terminología y consideraciones sobre el español de España | 216 |

| | |
|---|------------|
| 4.2. Situación de convivencia entre las variedades habladas en el territorio español | 219 |
| 4.3. ¿Un andaluz culto? | 230 |
| 4.4. El español de Andalucía y el español de América: singularidad y debate acerca de la cuestión del español atlántico | 234 |
| 5. Didáctica de las variedades | 242 |
| 6. Historia del tratamiento de la variedad | 248 |
| 6. 1. El tratamiento de la variedad en las obras académicas, en los manuales escolares y en el actual plan curricular del I.C. | 248 |
| 6. 2. El tratamiento de la variedad en los manuales de ELE | 254 |
| 6. 3. El tratamiento de la variedad en el español para fines específicos | 259 |
| CAPÍTULO III: MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS APLICADOS | 267 |
| 1. Enfoque | 268 |
| 1.1. Respecto al grupo estudiado | 269 |
| 1.2. Respecto a las variables estudiadas | 270 |
| 1.3. Respecto al tipo de datos | 270 |
| 1.4. Respecto al tipo de análisis | 271 |
| 1.5. Respecto a las técnicas empleadas | 272 |
| 2. Tipo de investigación | 273 |
| 3. Diseño de la investigación | 275 |
| 4. El método y los pasos | 277 |
| 5. Fases, técnicas e instrumentos de recogida de datos | 278 |
| 5. 1. Estructuración del cuestionario | 279 |
| 5. 1. 1. La recogida de datos en función del propio investigador y de la interacción investigador-informante | 280 |
| 5. 1. 2. Tipo de preguntas | 282 |
| 6. Unidad de estudio. El universo y la muestra | 284 |
| 6. 1. El universo | 284 |
| 6. 2. La muestra: tamaño y representatividad | 286 |
| 6. 3. Criterios de selección | 289 |
| 7. Período y lugar de la investigación | 292 |
| 8. Conceptualización y operacionalización de variables. Catalogación . | 294 |

| | |
|---|-----|
| 8. 1. Conceptualización y operacionalización de variables | 294 |
| 8. 1. 1. Conducta | 296 |
| 8. 1. 2. Factores | 299 |
| 8. 2. Catalogación de las variables | 301 |

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS 303

1. Tablas de frecuencias 306

2. Gráficos 332

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN 391

1. Introducción 391

2. Conducta 392

2.1 Comportamiento frente a la propia variedad en el contexto de enseñanza. 392

2.1.1. Variedad usada en el lugar de trabajo. 393

2.1.2. Variedad usada en clase. 414

3. Factores 424

3.1. Factores de tipo objetivo 424

3.1.1. Tipo de estudios- ¿Hay un español estándar? 425

3.1.2. Años enseñando español -¿Hay un español estándar? 429

3.1.3. Lugar de residencia - Modalidad usada en clase 437

3.1.4. Lugar de residencia - ¿Considera más adecuado emplear una modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE? 439

3.2. Factores de tipo subjetivo 453

3.2.1. Los alumnos 454

3.2.2. El tipo de empresa 458

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES 465

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 481

ANEXO I. MODELO DE CUESTIONARIO 525

ANEXO II. CUESTIONARIOS 531

INTRODUCCIÓN

1. Objetivo general de la investigación y descripción del problema

La lengua es algo vivo y en constante evolución, y no solo, también es multiforme ya que sufre variaciones diacrónicas, diatópicas, diafásicas o diastráticas. Promover en clase el aprendizaje una lengua en todas sus posibilidades sería un propósito algo más que ilusorio, por lo que el profesor de ELE necesita determinar o establecer un patrón lingüístico que encauce la enseñanza de la lengua, sin olvidarse, obviamente, de considerar los elementos fundamentales que atañen a las necesidades del alumno inmersas en unas circunstancias y un entorno. Este patrón a seguir para la enseñanza puede ser concebido de modo convencional o elegido de entre las posibilidades que ofrece la lengua.

El objetivo general de esta tesis es el seguimiento de la dirección y persistencia de los patrones recurrentes de la conducta humana externa de los profesores andaluces de español frente a las variedades, y sobre todo, frente a la propia variedad en su actividad didáctica, y de los factores que han podido originar esa conducta fruto de la reflexión previa.

La situación específica emerge en el profesor andaluz de ELE que, partiendo de su modalidad lingüística se plantea el problema de la selección del modelo, y consecuentemente, a partir de este planteamiento, es posible asignarle una fisonomía distintiva respecto a otros docentes con otras características geolingüísticas para los que la expresión de estas exigencias no parecen tan claras. No podemos pasar por alto, que hay toda una serie

de experiencias sociolingüísticas que lo condicionan y diferencian respecto al resto, implícitas en su conciencia, y que se reflejan, en determinadas circunstancias, en cada acto lingüístico que realiza a nivel profesional o no profesional. Toda una serie de posibles conflictos lingüísticos y prejuicios filológicos originados desde el momento en que su modalidad de español, la modalidad andaluza, entra -o ha entrado en algún momento- en colisión con la castellana (o castellanas), a la que se le ha atribuido, durante mucho tiempo, el ideal de lengua española «estándar» o norma dentro de la Península Ibérica.

Por consiguiente, por una parte tenemos el problema práctico, es decir, el problema de la selección del modelo lingüístico y el porqué de esa selección; y por otra parte el problema científico, es decir, lo que se quiere conocer, demostrar o confirmar: qué español enseña un profesor andaluz de ELE y mostrar tendencias y correlaciones. Una vez analizado el problema se hace necesario hacer una evaluación como prerrequisito para eventuales acciones posteriores.

2. Conexión biográfica e interés objetivo del tema

Remitimos a la importancia y justificación del estudio como los elementos definitorios del problema científico. En este caso, se ha de destacar que el interés objetivo del tema tiene una relación directa con la dimensión biográfica de la investigadora. En primer lugar se produjo la observación de los fenómenos, después la empatía y la curiosidad ⁽¹⁾.

Lo que constituye la novedad y la originalidad de esta tesis respecto a otros trabajos precedentes es la puesta en marcha de un mecanismo que supone la reunión, la asociación, la interrelación del concepto de enseñanza del español como lengua extranjera, por un lado, y la perspectiva del profesor

1) Las palabras de Bernanelli y Gargantini vienen como anillo al dedo: «La curiosidad científica, de hecho, queda encendida por un encanto que la realidad ejercita en el sujeto. Lo que ocasiona el fenómeno del conocimiento científico es el asombro y la contemplación de la realidad tal y cómo la encontramos creada delante de nosotros y no según la afirmación de una sensibilidad nuestra o de una imagen preconcebida. Por tanto, decir que en el ánimo del científico hay algo del niño no es hacer retórica sino indicar un rasgo distintivo de la postura requerida para comprender la realidad: el saber mirar, el dejarse sorprender por lo que hay.» (Bersanelli y Gargantini 2003:XIII). La traducción es mía.

andaluz de español que trabaja fuera del ámbito español, por otro. No solo porque su perspectiva de la realidad lingüística es fruto de una percepción heterogénea respecto a otros docentes proveniente de otras zonas dialectales de España o América, sino porque sus reacciones o actitudes posiblemente puedan ser diferentes a la de los mismos docentes andaluces que ejercen dentro de España.

Nunca hasta ahora se había planteado la posibilidad del análisis y estudio del estado de la cuestión de la enseñanza del español como lengua extranjera desde esta perspectiva sociolingüística, y fuera de nuestras fronteras.

El estudio de este aspecto de la realidad, como profesora de ELE en el extranjero y andaluza, emerge de la toma de conciencia de que es indiscutible que una determinada realidad social puede afectar y afecta a los procesos lingüísticos, ya que la lengua es un producto social. Asimismo los profesores y los lingüistas, como hablantes localizados dentro de una cultura, generan de modo natural unas opiniones, y unas actitudes, y de consecuencia un modo de actuar. No contando con este tipo de discusión, en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera, es importante arrojar luz sobre una cuestión que a todos los profesores de ELE andaluces se nos ha planteado alguna vez.

Varía la lengua, varía el hablante, y varía la percepción. Ya la sociolingüística laboviana ha ratificado que todos los hablantes manifiestan algún tipo de variación obedeciendo al entorno socio-contextual en el que se encuentren, pero además la percepción de diferencias es algo esencial en el hombre, y de la confrontación de la propia variedad con las ajenas se pueden derivar prejuicios. Si la percepción de una realidad lingüística ajena, se produce en un ambiente de desconocimiento o de incultura, terreno fértil para la construcción de mitos y creencias populares carentes de fundamento científico, ello puede engendrar una cierta desestima hacia esa modalidad o modalidades de lengua, lo que en algunos casos incluso puede llegar a traspasar los límites del espacio propagándose en el tiempo. Esto forma parte también de lo que en psicología se denomina teoría de la identidad social, por la que los sujetos anteponen la pertenencia a un grupo e incluso aceptan juicios erróneos o falsos solo para permanecer dentro del grupo, pudiendo crear un efecto dominó, pues este puede llegar a influir en la conducta de la persona. Esta teoría fue desarrollada por Henri Tajfel y John Turner (1978) para comprender los fundamentos psicológicos de la

discriminación entre grupos: por un lado, tendemos a la categorización, es decir, nos etiquetamos a nosotros mismos y a los demás a partir de categorías; por otro, nos inclinamos hacia la comparación y la identificación, es decir, comparamos nuestro grupo con los demás, y percibimos por contraposición, para considerar nuestra identidad como distinta y positiva comparada con la de otros grupos.

Durante años se ha dicho que el mejor castellano se hablaba en Valladolid, afirmación con la que se podría estar de acuerdo tomada al pie de la letra; si consideramos el castellano una forma dialectal del español. El desacuerdo comienza cuando el término castellano se utiliza como sinónimo de *español*, y la afirmación pretende apelar a los hablantes de todas las modalidades de España e Hispanoamérica.

Con todo, a lo largo del siglo XX comienza a desestabilizarse la primacía o la cualidad de referente principal de la variedad castellana de la lengua española, pues se reconoce progresivamente que la norma culta del español -la que ha de servir de modelo para la estandarización y para la enseñanza- no es única, sino múltiple. Sin embargo, el cargo de los prejuicios y la desinformación no es algo que la investigación científica pueda desarmar automáticamente. Se requiere gestación y conocimiento.

Considerando el peso que pueden propinar unos determinados prejuicios lingüísticos, no se había tratado hasta ahora cómo puede influir tal peso concretamente sobre un grupo determinado de docentes que poseen, a su vez, unas determinadas creencias en cuanto a variación. Una investigación necesaria y oportuna, pues sería un error obviar que la enseñanza de una lengua es uno de los procesos más trascendentes dentro del desarrollo de los procesos sociales que afectan a la lengua.

3. Metodología empleada y lógica interna de la investigación

No se ha pretendido realizar una investigación básica o pura, sino más bien caracterizada por buscar la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren, en primer lugar en el sujeto investigador. Nuestro principal

objetivo ha sido averiguar qué modalidad de español enseña en la práctica el profesorado andaluz de ELE, y determinar qué problemas puede plantear la enseñanza de una modalidad u otra coherentemente con la persona que la enseña.

Teniendo en cuenta la clase de medios utilizados para obtener los datos, nuestro trabajo se ha basado en una investigación de campo a través de un cuestionario o formulario con 44 preguntas dirigido a profesores de ELE andaluces que trabajan en diferentes países.

Nuestra labor ha tenido el carácter de investigación descriptiva. Con el uso del método de análisis, se ha logrado caracterizar una situación concreta, señalar sus características y propiedades. Combinada con ciertos criterios de clasificación ha servido para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio.

4. Articulación en capítulos

La tesis se articula en los siguientes capítulos:

Capítulo I: Objetivos.

Capítulo II: Marco teórico.

Capítulo III: Marco metodológico.

Capítulo IV: Resultados del análisis estadístico.

Capítulo V: Discusión

Capítulo VI: Conclusiones.

Referencias bibliográficas.

Anexos.

En el capítulo primero se analizan los objetivos, que observan una estricta correspondencia con el planteamiento del problema y las conclusiones.

En el segundo capítulo se tratan los resultados teóricos de la revisión bibliográfica y documental que sustentan científicamente la investigación realizada, además del planteamiento de los conceptos y definiciones claves relacionados con el tema en cuestión.

En el tercer capítulo se ha descrito en qué ha consistido la intervención y a quién va dirigida, se ha fundamentado, justificado, expuesto sus antecedentes y el modo de ejecutarla, y se han descrito cuáles son los beneficios esperados. Concretamente se han descrito los siguientes aspectos:

1. El tipo de estudio realizado.
2. El período y el lugar donde se ha desarrollado la investigación.
3. El universo y la muestra, es decir, el universo de estudio, el cuestionario y los esquemas de selección de dicha cuestionario, con sus criterios de inclusión y exclusión.
4. El método utilizado, en nuestro caso el empírico, que nos ha permitido obtener y elaborar los datos empíricos y conocer los hechos fundamentales que caracterizan a los fenómenos estudiados.
5. El procedimiento utilizado para la recolección de información, que ha sido un cuestionario de 44 preguntas, distribuidas en preguntas abiertas y cerradas.

El método de envío ha sido personal, por correo a las personas seleccionadas que cumplieran los requisitos fundamentales, y el procesamiento estadístico de la información recogida se ha realizado a medida que se iban recibiendo los formularios a través de Google Docs, y que posteriormente, se ha ido almacenando en línea en una hoja de cálculo.

En el cuarto capítulo se presenta la investigación y los resultados del análisis estadístico. Los resultados del cuestionario se han organizado en una tabla aplicada por pregunta. Cada una de las tablas recoge las variables, el número y el porcentaje. Se han ordenado las tablas en el orden en que iban a ser analizadas (que no ha sido siempre el mismo orden en que se hicieron las preguntas), se han enumerado, y se les ha puesto un título a cada una. A continuación se han descrito los resultados más significativos del análisis cuantitativo. Las tablas representan el fundamento científico de los resultados obtenidos y siempre han estado presentes. En cambio, por lo que respecta a los gráficos, como elementos complementarios que son, se han realizado solo los más significativos.

En el quinto capítulo se ha procedido a realizar la triangulación de toda la información teórica y empírica analizada, teniendo como base el análisis cuantitativo de los datos pero procediendo a un análisis de tipo cualitativo. Los comentarios sobre elementos claves, argumentos e interpretación de los resultados desde un punto de vista ahora cualitativo se ha realizado en clara correspondencia con las bases teóricas establecidas y los criterios de la autora, en definitiva, la discusión de los resultados.

Estrechamente relacionadas con los resultados se han formulado las conclusiones, en el capítulo VI, fruto del análisis y la discusión de los mismos resultados, que han conseguido dar respuesta a los objetivos investigativos y a las preguntas científicas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y ENCUADRE

La intención que guía este capítulo es el conocimiento de los propósitos u objetivos. Para abordar el problema planteado en esta investigación hemos de partir de la premisa de que mostrar una lengua extranjera en toda su variedad es una empresa imposible y que, por tanto, es necesario determinar o establecer un patrón lingüístico que encauce su enseñanza (Moreno Fernández, 2010) sin desatender, en esta elección, una serie de elementos fundamentales, como las exigencias del aprendiz, situadas dentro de un contexto de partida y de llegada: es decir, dónde aprende la lengua y para qué, y dónde la necesita. Este modelo para la enseñanza, puede ser proyectado de forma convencional, o seleccionado de entre las opciones que proporciona la lengua. Naturalmente, el profesor andaluz de ELE como profesional de la enseñanza, se suele plantear inicialmente el problema de la selección del modelo, aspecto de menor importancia para muchos de los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Sabemos que a través de la función psíquica de la percepción se establece un diálogo con el entorno, y esta percepción a su vez condiciona la realidad física y humana que nos circunda, esto es, que el entorno del ser humano, como individuo y como colectividad, adquiere forma a través de unas percepciones, internas y externas, que, sin ser la realidad misma, nos llevan a interpretarla y “visualizarla” de unas maneras particulares (Caravedo, 2012: 45). Así, podría afirmarse que el profesor andaluz de español, en esa realidad física y humana, aborda la cuestión de la enseñanza de su lengua de una manera distinta, y consecuentemente, es ya sin duda alguna un profesor distinto respecto al profesor de otras regiones dentro de España, que también a su vez sería distinto, pues en otras regiones la percepción de la realidad puede constatarse desde un filtro diferente.

En el entorno del profesor andaluz de español se manifiestan unas particularidades que expondremos a continuación, y que son el resultado de una percepción general y popular de cada variedad como más o menos cercana del prototipo⁽²⁾, y que además responden a una necesidad cognitiva que se manifiesta en una conciencia dialectal por la que, para la gente de la calle, el andaluz, el canario o el español de las sierras andinas son dialectos (variedades populares o vulgares) mientras que el castellano de Madrid o Buenos Aires no lo son, en contra de las afirmaciones de los lingüistas que insisten en que tan dialecto (geolecto) es la variedad de Sevilla o Las Palmas como la de Madrid (Moreno Fernández, 2000: 67 y 2004: 744). De esta situación, de esta llamada “teoría lingüística popular”, contrapuesta a la teoría que proponen los lingüistas, y cuya arquitectura se fundamenta en las creencias y actitudes lingüísticas o sociolingüísticas de los hablantes, relacionada directamente con muchos de los mitos que circulan en torno a las variedades de la lengua y su enseñanza, se deriva que el profesor andaluz se plantee la selección del modelo de otra manera que el madrileño o el vallisoletano, por ejemplo.

En el plano de los hechos de lengua, y no en el de las creencias y las actitudes lingüísticas, el mundo hispanohablante no es homogéneo, sino que la lengua se manifiesta de forma variable y diversificada, lo que supone que en terrenos diferentes puede manifestarse de forma diferente y por tanto debe reconocerse la existencia de áreas geolectales. Toda lengua natural se actualiza en una modalidad vinculada a una geografía, de modo que no hay forma de hablar una lengua si no es hablando una de sus modalidades o dialectos (Moreno Fernández, 2010). No hay ningún territorio en el que no se hable una variedad bien arraigada con unos modelos regionales, o donde no se dé un acento marcado, ya sea esta Castilla, Andalucía o Cuba. Pero en el terreno de los mitos el «castellano de Castilla» se identifica con el estándar y con el de un español más fácil de entender. Nos encontramos, de hecho, con algunos profesores de español que, poseyendo una modalidad septentrional, no pocas veces, incluso inconscientemente, pasan por alto esta fase de la selección del modelo, anclados en la creencia de que ellos hablan un español puro y sin acento. Por esta misma razón, dado que durante mucho tiempo las modalidades que no coincidían con la septentrional han sido estigmatizadas, puede que para el profesor procedente de Andalucía

2) Desde la teoría de prototipos de Ángel López García (1998), la «lengua española» no es una realidad objetiva sino una categoría mental prototípica a la que se adscriben sus variedades dialectales. Es también un modo de explicar la unidad del español.

efectivamente fuese prioritaria la cuestión de la selección del modelo, sin ser necesariamente una decisión consciente, en un contexto relativo a las consideraciones antes mencionadas sobre la “teoría lingüística popular”.

En definitiva, todos, incluso los propios profesionales de la lengua, caen en la telaraña de los mitos y las creencias. Hay quien puede pensar que lingüistas y profesores están libres de prejuicios en relación con las lenguas pero no es así, pues estos también son hablantes insertos en una cultura, con unas actitudes y creencias, susceptibles al juicio condicionado y al despotismo de las ideologías (Moreno Cabrera, 2004). En este sentido Dennis Preston (2004: 40) desde la perspectiva de la dialectología perceptiva, apunta que son dos los factores que determinan la mayoría de las actitudes lingüísticas de los hablantes: la naturaleza más o menos agradable de las lenguas y la corrección de su manejo. La percepción lingüística se muestra especialmente sensible hacia los usos que se consideran característicos de un nivel inferior al de la normalidad en una comunidad de habla, como son los usos dialectales y vulgares o el habla de los extranjeros. Así, nadie habla un español puro. Ningún país y ninguna región tiene el monopolio de la pureza y la corrección por mucho que la opinión popular exprese esas seguridades. Aunque esta sea una cuestión muy compleja ya que existen modelos lingüísticos y variedades con más o menos prestigio, no hay razones lingüísticas para pensar que el español de España o de una región concreta dentro de España represente las virtudes de la «lengua estándar», porque las mismas credenciales podrían presentar Méjico o Argentina, y cada una de las variedades cultas dentro de estos países; es notorio que la manera de hablar de las personas cultas de las ciudades, muy presente en los medios de comunicación social, es punto obligado de referencia a la hora de pensar en un modelo lingüístico que pueda ser llevado a la enseñanza de la lengua (Moreno Fernández, 2010).

Aun así, preexisten una sucesión de vivencias sociolingüísticas que distinguen y determinan al profesor andaluz de ELE dentro de la realidad lingüística española. Estas experiencias forman parte de su conciencia lingüística, y se manifiestan implícitamente en ciertas circunstancias lingüísticas formalizadas a nivel profesional, e incluso en ocasiones fuera de este ámbito, y que son la consecuencia de una serie de conflictos lingüísticos y prejuicios filológicos ocasionados en el momento en el que la modalidad de español andaluza entra en conflicto con la castellana, al identificar esta con el ideal de lengua española estándar o norma peninsular.

A partir de aquí el problema científico es determinar qué español enseña un profesor andaluz de ELE y mostrar tendencias y correlaciones. El análisis sociolingüístico permite acceder al conocimiento de cómo las realidades sociales inciden sobre el uso lingüístico. Pero también la estadística sociolingüística puede detectar lo que el hablante no percibe. Por este motivo resulta además importante establecer límites cuantitativos objetivos en el seno de factores como el nivel educativo, el sexo, la edad, etc., pues lo que no es producto de decisiones individuales de los hablantes puede responder a tendencias del grupo al que pertenecen.

Pero el interés de esta investigación no se centra en el estudio de datos fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos o léxico-semánticos; si la sociolingüística se ocupa de las relaciones sincrónicas entre las estructuras lingüística y social y los distintos tipos de variedades, así como sus usos, en determinadas comunidades y en momentos también específicos (Campoy y Almeida, 2005: 849) nuestro objeto de estudio tendría que ser estrictamente sociolingüístico, pues nos ocuparíamos de determinar la modalidad o variedad usada en una determinada comunidad o grupo social y en un determinado momento específico, es decir, en el entorno de trabajo y durante la actividad didáctica. Estos datos han sido extraídos en el cuestionario a través de preguntas directas e indirectas sobre la variedad utilizada por los profesores, y organizados para su posterior análisis.

De esta manera, los objetivos que se persiguen con la investigación brotan solos. Estos, después de lo dicho, ya nos aparecen claros y precisos, porque solos se revelan los fines, metas y propósitos que se pretenden lograr. Podríamos ya vislumbrar su contenido o carga semántica el cual se asemeja a un núcleo que, desarrollado en su proyección futura, configura la propuesta pretendida que da respuesta al problema planteado. Además, igual que el problema, los objetivos se constituyen en punto de referencia o aspecto de consulta obligado en todo momento durante el proceso, asegurando la continuidad y coherencia del trabajo que se realiza, para evitar desviaciones y pérdida de tiempo. En esta investigación los objetivos generales engloban de manera amplia y consolidada el fin o fines, logros y metas de la investigación. En la práctica, se trata de retomar el problema y a partir de él esbozar qué es lo que se propone lograr la investigadora para resolverlo. Los objetivos específicos después designarán las metas o logros parciales que conducen al objetivo general y, por tanto, guardan estrecha relación con él. Así pues, el objetivo principal de esta investigación es el

seguimiento de la dirección y persistencia de los patrones recurrentes de la conducta humana externa de nuestros encuestados frente a las variedades y, sobre todo, frente a la propia variedad en su actividad didáctica, y de los factores que han podido originar esa conducta. De este modo lo lingüístico y lo social se presentan como realidades analizadas desde la cognición humana y siempre desde el punto de mira de la enseñanza de ELE. En definitiva, el objetivo general que engloba de manera vasta y consolidada el fin o meta de la investigación, ha sido el de estudiar la modalidad lingüística elegida y utilizada por los profesores andaluces de ELE en el contexto laboral.

Lo que, en nuestra opinión, constituye la novedad y la originalidad de esta tesis es la posibilidad de poner en marcha un mecanismo que supone la reunión, la asociación, la interrelación entre los conceptos de enseñanza del español como L2 y la perspectiva del profesor andaluz de español, que además trabaja fuera del ámbito de la geografía española.

Como objetivos específicos, pretendemos:

1. Identificar o determinar cuál es la modalidad empleada por el profesorado de español como lengua extranjera.
2. Explicar el desarrollo o proceso que sigue el docente.
3. Discernir el porqué del empleo de una modalidad;
4. Analizar de qué manera afecta –y qué consecuencias tiene– esta actitud o conducta lingüística para el mismo profesor ELE y de qué manera este modo de proceder contribuye o no al enriquecimiento del alumno extranjero.

Los resultados que obtendremos del desarrollo de estos objetivos nos permitirán conocer:

- 1.Cuál es la conducta lingüística y concretamente la modalidad empleada en el ámbito de trabajo y durante las clases.
2. El proceso de cómo se parte de una modalidad materna y se llega a otra (o no).
3. Qué factores influyen en el uso y la conducta lingüística, es decir, las variables que han podido producir ese cambio y cómo se han ido produciendo (adaptación al entorno de trabajo, en función del país, los compañeros, tipo de empresa, intereses de los alumnos, etc.).
4. Cuáles son las consecuencias de esa conducta.

Trudgill (1978) nos ofrece una clasificación de las direcciones de la sociolingüística en función de los objetivos de los investigadores de este campo. De esta manera es posible dividir los estudios de lengua y sociedad en tres grupos. En el primer grupo los objetivos son completamente sociológicos (la Etnometodología). En el segundo grupo, los objetivos son completamente lingüísticos. Trudgill dispone aquí la Dialectología Tradicional, la Geolingüística y la Lingüística Secular. La primera describe el estudio de los dialectos, así como el estudio de la distribución espacial o geográfica de las formas dialectales tradicionales. Entre estas también nos interesa la última, la también llamada Sociolingüística Laboviana, que se basa en un trabajo empírico sobre el lenguaje tal como se habla en su contexto social, y tiene como objetivo responder a cuestiones y tratar temas de primordial interés para los lingüistas; una forma distinta de hacer lingüística. En el tercer grupo, los objetivos son en parte sociológicos y en parte lingüísticos. En este último grupo se sitúa la Lingüística Antropológica, el Análisis del Discurso, la Etnografía de la Comunicación, la Sociología del Lenguaje y la Psicología Social del Lenguaje. De todas estas disciplinas nos parece oportuno comentar aquí que la Sociología del Lenguaje se ocupa, según Trudgill, del estudio de quién habla qué lengua o variedad, con quién, y con la aplicación de estos descubrimientos a problemas sociales, políticos y educativos. Por otra parte, Trudgill define la Psicología Social de Lenguaje como «un área de estudio que se ocupa de las actitudes frente a las variedades de lenguaje, y del modo en que los hablantes interaccionan recíprocamente a través de la conversación» (Hernández y Almeida, 2005: 33). Es curioso también observar cómo la Lingüística Antropológica estudia, en palabras de Crystal (1985: 18), «la variación lingüística y uso en relación a los modelos culturales y creencias del hombre, tal y como se investiga con las teorías y métodos de la antropología».

La clasificación de Trudgill nos permite identificar nuestra investigación con muchas de estas disciplinas; pero también con la Lingüística Secular o Sociolingüística Laboviana. Respecto a la Psicología Social del Lenguaje, nuestro trabajo abarca un área de estudio que se ocupa de las actitudes, en concreto del comportamiento frente a las variedades de lenguaje, que guarda estrecha relación con aquella; por lo que se refiere a la Sociología del Lenguaje, porque esta se ocupa del estudio de quién habla qué lengua o variedad, con quién, y con la aplicación de estos descubrimientos a problemas sociales, políticos y educativos; y en cuanto a la Lingüística Secular o Sociolingüística

Lavobiana, por cuanto se basa en un trabajo empírico sobre el lenguaje tal como se habla en su contexto social. La llamada «lingüística secular» (Trudgill, 2003) o «lingüística realista» también concibe la lengua como un sistema dinámico complejo (Martín Butragueño, 2004 y 2010; Moreno Fernández, 2012), pero es el concepto de uso lingüístico, fundamental en la configuración de los sistemas lingüísticos, aunque ignorado en la concepción del estructuralismo y omitido en la base del generativismo, el que nos lleva a una interpretación de la lengua como un sistema adaptativo complejo de uso dinámico, lo que implica la existencia de multiplicidad de agentes que se comunican entre sí ante la concurrencia de una serie de factores lingüísticos y extralingüísticos, provocando la emergencia acumulable de pautas de interacción, de experiencia y de cognición, incluida la cognición social.

Está claro que partimos de la condición de que el estudio de la lengua ha de emprenderse y ejecutarse desde una óptica multidimensional e integradora, consecuentemente no hay que discutir sobre límites entre líneas de investigación o incluso, a veces, entre ciencias, porque no pocas veces sería muy ventajoso poder tener la posibilidad de la flexibilidad; no creemos que sea importante hacer demasiadas separaciones porque las fronteras no conducen a enriquecimiento, sino todo lo contrario, y tanto más entre disciplinas que pueden darse tanto unas a otras, además de tener tanto en común⁽³⁾. La lingüística, como forma de comprender y explicar la lengua, no puede concebirse de otro modo que como «socio-lingüística». Sin embargo, a la dimensión social de la lengua también habría que agregarle una psicológica que utiliza procesos mentales esenciales para la adquisición, el uso variable y los cambios de la lengua en sociedad, en este sentido adquieren gran relevancia todos los mecanismos de percepción y comprensión del uso lingüístico. Esa sociolingüística de la percepción, de la acomodación, de la cognición, concede el protagonismo que merece a los factores psicosociales que aparecen junto a los meramente sociológicos y lingüísticos (Moreno Fernández, 2012).

Por todo lo anteriormente dicho, nuestros objetivos pueden enmarcarse asimismo dentro de un paradigma de sociolingüística cognitiva, no solo por cuanto el análisis al que aspiramos no es formalista ni funcionalista sino relacional, desde el momento en que la lengua, cada uno de sus componentes y su dinámica, se explican en relación con su entorno natural, cultural, social

3) Pensamos, por ejemplo, en la Pragmática y la Sociolingüística.

y situacional, también porque este enfoque sociolingüístico da prioridad a los procesos de selección lingüística, brindando una especial atención al conocimiento y la percepción que los hablantes tienen de la lengua en su uso social e incorporando información relativa a los entornos comunicativos, a los procesos de interacción, a la variación y al cambio lingüísticos, y al modo en que ambos son percibidos; pero también por cuanto se preocupa de los entornos en que se producen las manifestaciones lingüísticas, del modo en que influyen sobre ellas y de la percepción subjetiva que los propios hablantes tienen de esos entornos:

«El acontecer del uso lingüístico ha de localizarse en un ambiente (contexto) que puede ser natural o social y que refleja la dualidad humana, la realidad del homo loquens (Lorenzo y Longa 2003): el contexto natural o físico encierra las condiciones externas que actúan sobre la lengua (factores favorecedores y constricciones negativas); la conciencia social actúa como medio ideológico conocido por el hablante, entendiéndose que el conocimiento del sistema forma parte de la dinámica del sistema. A su vez, esta conciencia social se manifiesta en dos niveles: el de los atributos de los hablantes, como actores individuales, incluida su capacidad de conocer y de conocerse (cognoscibilidad humana) (Giddens 1982), y el de las representaciones colectivas (Durkheim, 1893), entendidas como relaciones supra-individuales que conectan ideas o creencias.»
(Moreno Fernández, 2012:18)

Los argumentos cognitivistas han formado parte de la sociolingüística desde los años setenta y han ido aflorando poco a poco (Labov, 1972; Sankoff, 1978; Sankoff y Laberge, 1978; Romaine, 1982; Lavandera, 1984). La ascendencia del cognitivismismo ha ido aumentando en el panorama de la investigación lingüística, hasta constituir un modelo latente que solo en los últimos años ha podido eclosionar. Esta sociolingüística supera la parcelación epistemológica de la disciplina, que buscaba una adaptación a cada objeto de estudio, para proponer un denominador común a todos los análisis sociolingüísticos. Parece que ya Coulmas (2005) intentó hacerlo utilizando como eje de la investigación el concepto de «elección lingüística», pero claramente una teoría basada en el modelo de la elección racional no es suficiente para el estudio de la lengua y la comunicación, sino que es imprescindible combinar ese criterio con el de la categorización, la percepción

y la acomodación, aportando un elemento subjetivo imprescindible para la comprensión de la conducta lingüística.

Podemos decir que la naturaleza interdisciplinar, traducida en una motivación por la cooperación, integración y síntesis de los estudios, a los que la nueva era y el nuevo orden mundial nos han llevado, es un hecho al que la Sociolingüística ha contribuido, en la medida de sus posibilidades, y del que puede presumir desde su génesis (Campoy y Almeida, 2005: 35). En palabras de Hymes (1974: 209) «ciertamente [podría ser] una perspectiva sociolingüística, unificando teoría y práctica, que resulta más apropiada para una visión del futuro de la humanidad en un mundo de paz». Y ahí concretamente, en esta proyección «unificadora», deseamos fundamentar nuestro trabajo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Introducción

Los resultados teóricos de la revisión bibliográfica y documental, y las definiciones y conceptos teóricos que se irán construyendo, nos servirán para fijar las fronteras conceptuales dentro de las cuales vamos a trabajar, además de sustentar científicamente la investigación realizada. El marco referencial propuesto para este estudio sociolingüístico está sumido en la dimensión de la variación de la lengua, como no puede ser de otro modo, y está destinado al análisis de un contexto microsocial en el cual las diferencias de comportamiento son consecuencia de un conjunto de procesos que explican esos comportamientos, y que van desde los propósitos de los actores hasta las demarcaciones estructurales. .

1.1. El río de la lengua o la variación y el cambio

Hace casi cinco décadas, John Lyons (1971:1) entendió por estudio científico del lenguaje «su investigación a través de observaciones controladas y empíricamente verificables y con referencia a alguna teoría general sobre la estructura del lenguaje». Para Lyons, el acceso de modo objetivo a la lengua estaba dotado de gran dificultad debido a la familiaridad con la que la percibimos, y debido a toda una serie de «prejuicios sociales y nacionalistas asociados al lenguaje y (a) muchas tergiversaciones populares alimentadas por versiones torcidas de la gramática tradicional» de las que

evidentemente hay que liberar la mente si queremos conseguir observar objetivamente el lenguaje.

En esta observación libre y objetiva de la lengua, se pone en evidencia también que, cada lengua, en su estructura interna, no puede ser uniforme. Las lenguas como entidades vivas producto del hombre no son, y no pueden ser, realidades rígidas para todos los que las hablan o invariables en las diferentes situaciones comunicativas, pues el hombre tampoco lo es. Suponer, o llegar a pensar, que una lengua pueda ser homogénea o inmóvil ya hace tiempo que carece de sentido:

«En efecto, la inmovilidad absoluta no existe; todas las partes de la lengua están sometidas al cambio; a cada período corresponde una evolución más o menos considerable. La evolución puede variar de rapidez o de intensidad sin que el principio mismo se debilite; el río de la lengua fluye sin interrupción; que su curso sea lento o torrencioso, es de consideración secundaria.» (Saussure 1983:166)

La lengua también es un organismo sistemático en el que todo está relacionado con el objetivo de la comprensión en la comunicación, y por ello debería esperarse estabilidad, pero no es así, cambia, y lo hace para seguir funcionando como tal, pues no es solo un código sino también algo histórico por naturaleza. De este modo, no hay contradicción entre sistema e historicidad, más bien la historicidad de la lengua implica su sistematicidad. Todo elemento lingüístico se conoce, precisamente, porque tiene forma; «La sustancia no se conoce sino como sustancia formada», es decir, sustancia dotada de socialidad e historicidad. La lengua es siempre sincrónica en el sentido de que funciona sincrónicamente, o sea que siempre se halla sincronizada con sus hablantes, coincidiendo su historicidad con la de ellos. Pero esto no significa que no debería cambiar sino que al contrario, justifica que cambie continuamente para seguir funcionando (Coseriu, 1973:171).

El concepto de historicidad ya es un concepto esencial en la filosofía desde finales del siglo XIX (Cfr. Dilthey, Heidegger, Ortega y Gasset), pero Coseriu (1985,1988,1992) la entiende como una propiedad esencial

de la actividad del hablar dada en el «ser hablante». El hombre como ser histórico pertenece a una comunidad lingüística; habla según una tradición lingüística. Y encontrarse en un mismo plano de historicidad no es posible sino por medio de la lengua, que en el hablante y en el oyente representa su modo de ser histórico. El lenguaje es la forma expresa e inmediata de la historicidad del hombre y por la misma razón existen las lenguas. Y en la historicidad se da la intersubjetividad, que tiene un doble sentido: «solidaridad con una tradición histórica y solidaridad en contemporánea con una comunidad hablante, que también es histórica» (Coseriu, 1985:32). El hablar es algo que va indefectiblemente con el hombre, esta es la originalidad de Coseriu en relación con otros sistemas filosóficos; El lenguaje no es una manifestación de la imaginación o «espíritu del hombre» en el tentativo de dar una respuesta al conocimiento, ni es el sitio en el que el hombre localiza su esencia, ni es un acontecimiento constitutivo del ser del hombre. El lenguaje es la realidad constitutiva de lo que es ser hombre. El hombre no es nada antes del lenguaje. El hombre se concibe con el hablar, se establece por el hablar y se fundamenta en el hablar.

Tampoco el concepto de cambio era nuevo en la época de Saussure. W. von Humboldt (1836), uno de los primeros pensadores de la época moderna en recapacitar sobre los hechos de lengua, ya decía, basándose en Aristóteles, que la lengua no es solo un resultado o «ergon», un producto final, sino también una actividad o «enérgeia» (Humboldt, 1990:65). El cambio, pues, es esencial a la misma lengua porque precisamente la lengua se realiza a través del cambio. Pero ese cambio no lo realiza de modo autónomo, ya que no es un sistema ni abstracto ni autónomo, sino un producto social.

Dicho esto, sabemos que una misma lengua presenta diferencias que, en primer lugar, y quizás por ser el síntoma más patente del carácter dinámico de la misma, pueden situarse en el eje temporal. No es la misma lengua la empleada por Cervantes en *El Quijote* que la de García Lorca en sus versos; no muestran las mismas características, ni tampoco es mejor o peor. Sin embargo, siendo la misma lengua es una lengua diferente.

En el cambio lingüístico las modificaciones son diacrónicas, pertenecen más al terreno de la lingüística histórica. De los fundamentos generales e históricos del cambio lingüístico se ocupa una sociolingüística histórica, que va desde la búsqueda de regularidades, bajo la forma de reglas variables, hasta la explicación concreta del proceso sociolingüístico del cambio, a

partir del reconocimiento de los problemas empíricos del cambio lingüístico en curso (Gimeno Menéndez, 1983). En el terreno específico del cambio lingüístico hay que destacar la atención prestada al terreno específico del cambio lingüístico en curso, donde se ha conseguido un nivel descriptivo muy satisfactorio (Cfr. Labov, 1994, 2001), aunque «lenguas como el español no se hayan visto suficientemente beneficiadas por estos avances» (Moreno Fernández 2009:300).

Todo cambio presupone pues variación, mientras que no toda variación desemboca en cambio, ya que la solidez y el equilibrio de las lenguas de debe precisamente a que son variables:

«Desde la perspectiva laboviana la variación puede entonces representar o no, un primer paso hacia el cambio, de modo que la estabilidad de las lenguas descansa en cierto equilibrio interno de la variación, y el cambio se produce solo cuando la estabilidad se rompe en algún punto del espacio a causa del comportamiento de ciertos grupos sociales que se desvían de modo abrupto de las tendencias de los demás integrantes de la sociedad». (Caravedo, 2003:39)

En la variación lingüística, en cambio, la modificaciones son sincrónicas y la analiza, entre otras disciplinas, la sociolingüística. La variación lingüística existe cuando para expresar un mismo concepto se recurre a formas diferentes sin que haya variación en el contenido. La lengua puede poner a disposición del hablante dos o más elementos, totalmente compatibles en su disponibilidad y capaces de responder a una misma necesidad comunicativa en un contexto determinado. Son diversos los factores que propician la elección de un elemento u otro por parte del hablante: factores exclusivamente internos o de naturaleza puramente lingüística; factores pragmáticos o discursivos que pueden ser internos o externos, y que tienen que ver con el uso contextualizado de la lengua; o factores o agentes de tipo meramente externos como la historia, la geografía, la sociedad, o el entorno comunicativo. Moreno Fernández (2010:25) desarrolla una distinción entre «condicionamientos externos anteriores» y «condicionamientos externos posteriores». Los primeros actúan sobre la lengua previamente a la intención comunicativa de un hablante concreto en una situación

comunicativa dada, y son de índole histórico-geográfico: la lengua de una comunidad ha evolucionado de una manera en un territorio, ha adquirido una determinada forma en un territorio concreto (variación geolingüística), o en cada momento de la historia (variación histórica o diacrónica). Los segundos pueden depender, o del perfil social y cultural del hablante y dan lugar a la variación sociolingüística (sociolectos), o de las condiciones comunicativas de cada situación que dan lugar a la variación estilística (estilos o registros).

1.2. Terminología: variación, variedad, variable y variante

Cuando hablamos de cambio, movilidad, actividad o energía en lingüística afloran términos fundamentales como variación, variedad, variables o variantes, entre otros. Es muy importante precisar y determinar estos conceptos pues la terminología puede resultar frecuentemente confusa o equívoca.

El Diccionario de términos clave de ELE (2004), define la variación lingüística como «el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico.» La forma en la que los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. La variación es una cualidad de las lenguas que fascina a los legos y a los expertos; es por tanto un objeto de estudio para los lingüistas y un objeto de atención y de actitudes diversas para todos los hablantes (Moreno Fernández, 2010:15). En función del factor que determina el distinto empleo de una misma lengua, se consideran varios tipos de variaciones: la variación funcional o diafásica, la variación sociocultural o diastrática, la variación geográfica o diatópica y la variación histórica o diacrónica.

Por variedad lingüística se entiende la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Así pues, en función de la variable que interviene, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o diafásicas (los registros de lengua),

las variedades socioculturales o diastráticas (los niveles de lengua), las variedades geográficas o diatópicas (los dialectos) y las variedades históricas o diacrónicas (DTC, 2004).

Ambas definiciones no se prestan a elucidar de una manera claramente diferenciada la naturaleza de ambos conceptos. En cuanto al concepto de variedad lingüística, tal como es definido por Hudson (1980:34) hace referencia a la manifestación del lenguaje que se define como «un conjunto de elementos lingüísticos de similar distribución social». Una definición más minuciosa es la que da Ferguson (1971), para quien la variedad lingüística es un conjunto de patrones lingüísticos lo suficientemente homogéneo como para ser analizado mediante técnicas lingüísticas de descripción sincrónica; tal conjunto estaría formado por un repertorio de elementos suficientemente extenso y puede operar en todos los contextos normales de comunicación.

La variedad lingüística es el producto de la variación. Trudgill y Hernández Campoy (2007) definen el término variedad como un término neutro utilizado en la corriente sociolingüística del lenguaje para referirse a cualquier tipo específico de lenguaje-dialecto, acento, sociolecto, estilo o registro- que el lingüista desee considerar por alguna razón como una entidad individual. Dicha variedad puede ser muy general, como el ‘inglés estadounidense’, o muy específica, como ‘el dialecto de clase obrera del Lower East Side de la ciudad de Nueva York’, es decir, lo habitual es tratar las variedades como conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, ya sean contextos situacionales, ámbitos profesionales, grupos sociales o áreas geográficas (Moreno Fernández, 2009:92).

En cambio el término variación, coligado al adjetivo libre, es definido como la noción estructuralista desarrollada por Leonard Bloomfield que se refiere a la variación producida en la lengua liberada de restricciones de ningún tipo, y que tolera la posibilidad de sustitución de un sonido por otro en un entorno determinado sin que provoque un consiguiente cambio de significado lingüístico, social y/o contextual, algo que para los sociolingüistas es prácticamente inexistente (Trudgill y Campoy, 2007). Esta noción bloomfieldiana de variación libre servía para explicar cualquier tipo de variabilidad lingüística.

Pero no existen hablantes que solo sean usuarios de un único estilo, pues absolutamente todos manifiestan algún tipo de variación según las

condiciones socio-contextuales más inmediatas en que se encuentren: i) las relaciones con el interlocutor o la audiencia (de poder, solidaridad, etc.); ii) el contexto social o dominio (colegio, trabajo, hogar, vecindario, iglesia, etc.); y iii) el tema tratado. De este modo, se ha podido rechazar la noción de variación libre y, por el contrario, demostrar y afirmar que la lengua, mediante sus variables lingüísticas, se correlaciona de modo muy significativo con rasgos distintivos socio-demográficos (variación diastrática), como son la clase social, edad, sexo, redes sociales, etc., además de contextuales (variación diafásica). Es decir, no existe la variación libre como tal, sino la variación social y/o contextualmente condicionada, donde cada variante ha de describirse en términos de frecuencia de uso atendiendo a factores sociales tanto adscritos (sexo, grupo generacional, raza, etnia, casta, etc.) como adquiridos (nivel socio-económico, nivel de formación educativa, etc.) y/o contextuales (situaciones y estilos): hay hablantes que utilizan una variante más predominantemente, otros que utilizan otra también más predominantemente, y hay quienes pueden presentar una variación esporádica en la frecuencia de uso de ambas formas.

Ciertamente una de las contribuciones más importantes de la sociolingüística ha sido el estudio de la estructura de la variación lingüística, pues esta es inherente a la estructura del lenguaje (Alvar, 1996:43), y el primero en demostrar que la variación lingüística está condicionada no solamente por los factores de la estructura social, sino por la variabilidad patente en los elementos del contexto lingüístico interno fue Labov en 1965. La variación lingüística podría definirse como la alternancia de unos elementos que, en cualquiera de los niveles de la lengua, desempeñan unas mismas funciones, dominan los mismos emplazamientos lingüísticos y revelan una misma intención comunicativa. Estos elementos alternantes se hallan tanto en la configuración interna de la lengua como en sus manifestaciones externas, sin que estas últimas deban ser necesariamente el reflejo de una alternancia originada en la primera.

Cuando se piensa en variación, se piensa en contenidos que responden a una misma intención comunicativa, pero que son expresados mediante significantes diferentes, por la influencia de factores internos y externos a la lengua. Es decir, se establece una diferencia por una parte, en lo que atañe a la variación interna de la lengua, es decir, los factores lingüísticos, y por otra parte, por lo que se refiere a los factores no lingüísticos. Y no solo, las manifestaciones externas pueden ser, si bien no tienen por qué serlo,

la resulta de una alternancia causada en la estructura interna de la lengua. Dentro de lo que llamamos variación interna podemos hablar de factores lingüísticos (internos) y pragmáticos-discursivos (internos o externos). El sistema, para satisfacer una misma intención comunicativa, admite la presencia de dos o más elementos alternativos (*burro/asno, búcaro/botijo*). El hablante se encauza hacia una u otra alternativa según diversos factores que pueden ser de naturaleza lingüística o pueden ser factores pragmáticos o discursivos (hacer uso o no del pronombre personal sujeto o utilizar los pronombres *le* en lugar de *lo* o viceversa en casos en los que ambos están admitidos). Junto a estos factores lingüísticos, encontramos los factores no lingüísticos, o agentes externos, como la historia, la geografía, la sociedad o el entorno comunicativo (Moreno Fernández, 2010).

Si la variación lingüística está correlacionada con factores de naturaleza social (sexo, edad, clase social, nivel de instrucción, profesión, procedencia, raza o etnia) hablamos de variación sociolingüística. La variación lingüística da lugar a múltiples variedades que se generan a partir de un macronivel de variación con sus respectivas dimensiones de espacio y tiempo, o de un micronivel de variación con sus respectivas dimensiones situacional o social. Es preciso insistir en dos aspectos: el primero, el espacio y el tiempo (variación geográfica y variación histórica) que son dimensiones situadas en un mismo nivel, pero en distinto plano; el segundo, la dimensión situacional (variación estilística), que aunque funciona de manera bien diferenciada de la social (variación sociolingüística) es una proyección de esta. De esta manera, la variedad lingüística que puede emplear un grupo social dado, en una situación comunicativa dada, dentro de una comunidad, y las características de esta variedad se configuran a partir del encuentro de las dimensiones del primer y del segundo nivel (Moreno Fernández, 2010:25).

Por lo que se refiere a la variación social y estilística del lenguaje, Labov (1983:338) entiende por «social» aquellos rasgos lingüísticos que caracterizan a los distintos subgrupos en una sociedad heterogénea; y por «estilística» las modificaciones mediante las que un hablante adapta su lenguaje al contexto inmediato de su acto de habla. Ambas están incluidos en el comportamiento «expresivo», en el modo en que el hablante dice algo sobre sí mismo al oyente; no solo se da información sobre la forma de pensar, sino una información representacional del mundo. La variación social y la estilística presuponen la posibilidad de opción de decir lo mismo de muy diversas maneras.

Así pues, estas diferencias constituyen unidades (o conjuntos de unidades), pero no viven entre sí aisladamente sino que están agrupadas o coexisten en el interior de una lengua concreta; Coseriu (1981:306) señala las tres dimensiones de la variación lingüística: variación diatópica, diastrática y diafásica. Cada lengua presenta un conjunto más o menos amplio de variedades sincrónicas (del griego συν ‘con’ ‘juntamente’) y establece tres tipos de diferencias relacionadas, pero en sentido contrario, con las anteriores que son las «lenguas comprendidas dentro de la lengua histórica»: las unidades sintópicas o dialectos, «término que podrá aplicarse a todos los tipos de variedades regionales comprendidas en la lengua histórica, también a las de la lengua común»; las unidades sinstráticas o niveles de lengua, «unidades consideradas en un solo estrato socio-cultural o que casi no presentan diversidad desde este punto de vista»; y las unidades sinfásicas o estilos de lenguas «unidades de modalidad expresiva, sin diferencias diafásicas (estilo familiar, estilo literario, épico, etc)». Es necesario tener en cuenta que todos estos tipos de variedades se entrecruzan, de modo que para lograr la caracterización adecuada de una de las manifestaciones de una lengua, hay que aludir a su adscripción a cada uno de estos parámetros para lograr su individualización: el español culto de Ciudad de México propio de las situaciones formales en la actualidad, por ejemplo. Solo de este modo podemos conseguir una delimitación de un sistema lingüístico congruente.

Koch y Oesterreicher (2007:14[1990]) añaden una cuarta dimensión ‘hablado/escrito’, que no está en el modelo de diasistema coseriano y que ellos entienden imprescindible para una apropiada configuración del espacio variacional de una lengua histórica, ya que existen hechos lingüísticos que no se pueden clasificar como pertenecientes a variedades geográficas, sociales o diafásicas. El principio estructurador de todo el espacio variacional de una lengua histórica es el continuum inmediatez (lengua hablada) /distancia (lengua escrita), gracias al cual se articula la relación entre todo el conjunto de variedades en la dinámica de la ‘cadena variacional’ (Varietätenkette), que significa que elementos diatópicos pueden funcionar como diastráticos y, a la vez, los diastráticos como diafásicos, aunque no al revés, según había expuesto ya anteriormente Coseriu (1980:50s.).

Esta dinámica sincrónica dentro de la arquitectura de una lengua histórica es lo que Koch/Oesterreicher (1990:14 y 2001:288) llaman Varietätenraum (espacio de la variedades) y es la base para analizar el problema del continuum en las lenguas pluricéntricas. Para ello, parten de la idea de

Coseriu (1981) de la arquitectura de una lengua histórica y del hecho de que las variaciones diatópica, diastrática y diafásica no se dan paralelamente, sino que poseen ciertas afinidades. Así «un dialecto puede funcionar como nivel y como estilo de lengua y un nivel también como estilo de lengua, pero no al revés» (Coseriu, 1981:21) Es decir, las variedades diatópicas pueden utilizarse como marcadas diafásica o diastráticamente y algunos elementos diastráticos pueden funcionar como diafásicos, pero no a la inversa. La suma de las tres variedades conforma un diasistema (Koch/Oesterreicher, 1990:13; Oesterreicher, 2001:289).

De este modo, lo diatópico (en Andalucía, el ceceo o el trueque de /l/ por /r/, o en Castilla el laísmo) puede funcionar como diastrático (marcado como perteneciente a un determinado estrato sociocultural bajo o medio-bajo), y lo diastrático, a su vez, como diafásico (también el ceceo o el trueque de /l/ por /r/ o el laísmo castellano) pueden emplearse por hablantes de muy diversa condición social en una situación relajada e informal, propia de la inmediatez comunicativa.

Las realizaciones de los hablantes se ordenan a partir de la concepción de sus discursos con respecto a un tipo o modelo de lengua caracterizado por la ausencia de marcas (el de la lengua escrita). Se observa, de este modo, que las marcas diatópicas, y también diastráticas y diafásicas, están en relación con la inmediatez, con la lengua hablada. Sin embargo, lo marcado diatópicamente como débil y diastrática y diafásicamente como alto, está en relación con la lengua de la distancia. En estas condiciones se generan unas tradiciones discursivas para las cuales lo esperable es la ausencia o debilidad de marcas diatópicas y unos niveles y estilos de lengua altos, que permitan al hablante valerse exclusivamente de medios lingüísticos que seleccionan elementos prestigiosos tanto en lo diastrático como en lo diafásico (Méndez, 2008; Morgenthaler, 2008).

Una de las contribuciones más importantes de la sociolingüística ha sido descubrir que la variación lingüística se somete a causas sociales observables. Ya sabemos que los estructuralistas y los generativistas desestimaban el estudio cuantitativo de la variación o la conducta lingüística observable, y en cambio amparaban la variación libre, es decir, que no tiene causa explicable. La mayor parte de los progresos en la investigación de la variación y el cambio inician con el trabajo de William Labov. La representación formal de los factores que definen un conjunto de equivalencia o variables lingüísticas

es la regla variable, que fue propuesta por Labov en 1969, en reemplazo de la regla opcional de la gramática generativa, con la que quiso captar el condicionamiento de tipo variable de los factores contextuales, aunque ya John Fischer había demostrado en 1958, en su estudio sobre niños de tres a diez años en Nueva Inglaterra, que la variación dependía de factores sociales como el sexo y el estatus social.

Ya en 1905, Meillet predijo que el siglo pasado sería el de la dedicación al establecimiento de las causas del cambio lingüístico en el interior de la matriz social en que el lenguaje se inserta, aunque apenas hubo estudios empíricos sobre el cambio lingüístico en su contexto social en los cincuenta años siguientes a la declaración de Meillet (Labov, 1983: 332).

Por lo que se refiere al término variable, algunos estudiosos lo hacen coincidir con el término variación. La noción de variable proviene del campo de la investigación científica llamada «positiva», o sea aquella que se aplica en las ciencias de tipo experimental. Sin embargo, las variables han llegado a tal grado de universalización en su uso que la mayor parte de los investigadores no pueden prescindir de ellas.

Las variables tienen que ver directamente con la hipótesis, pero también con el problema planteado, el marco teórico y la metodología propuesta. En su significado más general, el término variable se utiliza para designar cualquier característica de la realidad que pueda ser determinada por observación y que pueda mostrar diferentes valores de una unidad de observación a otra (Tamayo y Tamayo, 2004: 163). De manera más específica, entendemos por variable cada una de las características o propiedades del objeto estudiado en una investigación, las cuales pueden tomar diferentes valores. En el momento en que se emprende una investigación sociolingüística, el primer paso es el de definir cuál es el objeto de investigación, que generalmente corresponde a un rasgo general o abstracto conocido con el nombre de variable. Las realizaciones de esta variable son sus variantes, así una variable puede tener dos o más variantes que a su vez dependen de factores sociocontextuales.

Fue William Labov, pues, quien introdujo el concepto de la variable lingüística (Labov, 1965: 4-22 y 1969: 715-762) y es un rasgo sujeto a evaluación social, de ahí que se requieran datos de la comunidad de habla para describirla y que, al mismo, tiempo, hagan posible su explicación,

mediante la variación simultánea de datos lingüísticos y sociales (Labov, 1986: 514). Así, por ejemplo, los datos procedentes de la observación del español del Caribe (Cedergren, 1983: 150), revelan que las distintas realizaciones de un determinado fonema constituyen el conjunto de equivalencia correspondiente a ese fonema del español estándar; por ejemplo la variabilidad de /s/ implosiva del español estándar que en el español de Panamá tiene una realización sibilante /s/, una aspirada /h/ y cero fonético /Ø/, según un determinado contexto. Además la definición del conjunto de equivalencia requiere la identificación explícita de los factores que rigen su distribución, factores que operan en un sentido probabilístico al determinar la alternancia de variantes de un conjunto de equivalencia lingüística. Según Cedergren (1983) teóricamente existen cuatro posibilidades de definición del conjunto de equivalencia:

1. Exclusivamente por factores del sistema lingüístico.
2. Exclusivamente por factores del sistema social. Esta posibilidad corresponde a casos de alternancia de variantes que corresponden cada una a códigos o dialectos distintos.
3. Conjuntamente por factores lingüísticos y sociales. Esta posibilidad junto con la primera corresponde a la premisa de variabilidad inherente al sistema lingüístico.
4. Ni por factores lingüísticos ni sociales. Esta posibilidad corresponde a la caracterización de variación libre.

Resulta relativamente fácil delimitar cuáles son las variantes o realizaciones de superficie de un elemento subyacente cuando se trata de una variable fonológica, pues suele hacerse tal delimitación «a partir de un rasgo fónico relevante que minimiza o neutraliza otros de menor importancia» (López Morales, 1989: 86). Si ya el análisis de variables discretas, fácilmente segmentables y repetidas en el discurso es algo muy factible, el hecho de que la variación fónica no supone cambio de significado referencial, no hace menos factible el análisis.

A este respecto, Labov (1983) señala que las variantes son idénticas en su valor referencial o de verdad, pero opuestas en su significatividad social y/o expresiva. El comportamiento «expresivo» es el modo en que el hablante dice algo sobre sí mismo al oyente, así como sobre su forma de pensar, además de darle una información representacional del mundo. Lo social y lo estilístico están incluidos en este comportamiento «expresivo» entendiendo por «social» aquellos rasgos lingüísticos que caracterizan a los distintos subgrupos en una sociedad heterogénea; y por «estilístico» las modificaciones mediante las que un hablante adapta su lenguaje al contexto inmediato de su acto de habla. La variación social y la estilística presuponen la posibilidad de opción de decir «lo mismo» de muy diversas maneras (Labov, 1983: 338).

Todo ello ha quedado reconocido, y la validez del método sociolingüístico en el terreno fonológico se hace patente a través de la gran cantidad de trabajos empíricos sobre el nivel fónico en las más importantes lenguas del mundo. Tanto es así que muchos coinciden en señalar que «es más fácil hacer sociolingüística de la fonología, que sociolingüística de otro nivel lingüístico» (Moreno Fernández, 1990: 58), lo cual no quiere decir que no surjan problemas en este ámbito, sobre todo en lo concerniente a la correcta individualización de las variables puramente lingüísticas y de los factores contextuales. No obstante, Labov (1978) se mostró siempre decididamente partidario de que los estudios de la variación debían extenderse a todos los niveles lingüísticos, ya que consideraba que la base de la variación se sustenta en la identidad lógica de las variantes, en su paralelismo en cuanto al significado sintáctico, semántico y pragmático y a pesar de la controversia que ha suscitado -y suscita- el problema del significado en los estudios de variación sintáctica, y del retraso con que la sociolingüística ha comenzado a ocuparse de esta clase de variación, lo cierto es que ha experimentado un notable avance en la última década.

Para Moreno Fernández (2009), dentro de la corriente sociolingüística iniciada por Labov y, al igual que H. Cedergren y Humberto López Morales (1983), la variable lingüística es el «elemento, rasgo o unidad lingüística que puede manifestarse de modos diversos». Las variables extralingüísticas, específicamente las sociales, influyen y son capaces de determinar la variación lingüística. La variable social es definida como el rasgo o factor de naturaleza social que se manifiesta de modos diversos (sexo o género, edad, profesión, etc.).

Generalmente, los factores sociales que muestran una mayor capacidad de influencia sobre la variación lingüística son el sexo, la edad, el nivel de instrucción, el nivel sociocultural y la etnia. Así, unas variables lingüísticas y unas variables sociales, por un lado, o diversas variables sociales y estilísticas, por otro, determinan la variación lingüística. Y la representación del modo en que se distribuyen o estratifican esas variables lingüísticas, al ser correlacionadas con esas variables sociales o estilísticas viene llamada patrones de estratificación sociolingüística, entre ellos, la variación sociofonética, la variación sociogramatical, la variación socioléxica y la sociodiscursiva (Moreno Fernández, 2009: 356).

Posiblemente hay que otorgar un papel todavía más relevante a la dimensión social de los usos lingüísticos, la noción de variable lingüística del modelo lavobiano podría amparar una concepción excesivamente lingüística de la Sociolingüística, y por ello, dentro de la variación y desde el modelo de las redes sociales, es conveniente llevar a cabo el análisis considerando a los individuos no como entidades encapsuladas en un grupo social determinado, sino como parte de una estructura de relaciones en las que intervienen otros individuos radicados en otras clases sociales, estatus, edades, sexo, etc., dentro de la misma comunidad. Sería ventajoso conferir un puesto más relevante a la dimensión social de los usos lingüísticos considerando la variable como un conjunto no solo de variantes lingüísticas, o formas lingüísticas con equivalencia de significados lingüísticos, sino también de invariantes lingüísticas, formas lingüísticas sin equivalencia de significados lingüísticos (Hernández-Campoy y Almeida, 2005: 39), es decir, concebir la variable lingüística como una entidad que fluctúa según parámetros socio-demográficos (edad, sexo, clase social, estatus, etnia, etc.), estilísticos (espontáneo, cuidadoso, formal, etc.) y/o lingüísticos (que pueden ser segmentales o suprasegmentales); y las variables sociolingüísticas como aquellos rasgos lingüísticos que presentan variabilidad de formas en su uso y cuyas variantes denoten un significado social y/o contextual.

Las variables lingüísticas, segmentales o suprasegmentales, es decir, fonético-fonológicas, gramaticales –morfo-fonológicas, morfológicas y sintácticas, semánticas, léxicas– y ortográficas, por un lado, y la entonación, la cualidad de la voz, o la articulación bucal, por el otro, son variables dependientes. Dentro de las variables independientes o variables extralingüísticas, se podría situar toda aquella información social, demográfica, histórica, geográfica, cultural, etnográfica y económica de la

comunidad objeto de estudio. Así, dentro de lo que se denomina variables socio-demográficas, se incluyen las categorías extralingüísticas de la clase social, la edad, el sexo, la etnia o raza, y la red social todas ellas como constructos de análisis en un macro-nivel (Hernández-Campoy y Almeida, 2005: 64).

En cuanto al término variante, podría definirse como cada una de las formas alternativas de realización fonético-fonológica, morfosintáctica, léxica, etc., que componen una variable lingüística (Trudgill y Campoy, 2007). Suelen representarse entre corchetes, mientras que las variables suelen ir entre paréntesis.

En términos labovianos, las variantes constituyen el conjunto de realizaciones de una misma variable en el nivel de la actuación, mientras que, desde la perspectiva generativista, las manifestaciones de una misma forma subyacente, siendo por tanto, las variables las etiquetas que caracterizan o definen a un conjunto de variantes codificadas (Campoy y Almeida, 2005: 37)

Moreno Fernández (2009: 21) asimismo, define el concepto de variante lingüística como cada una de las manifestaciones o expresiones de una variable. Las variantes de un fonema no suponen, al alternar, ningún cambio de significado, y además puede existir correlación entre ciertas variantes lingüísticas y ciertos factores sociales y situacionales: unas variantes se encuentran principalmente en hablantes de determinadas características sociales y en determinadas situaciones, y otras variantes en otros.

En un modelo estructuralista europeo, que concibe la lengua en tres niveles: sistema, norma y habla (Coseriu, 1973), las variantes que se dan en el nivel de la norma, que para los estructuralistas son de naturaleza abstracta, se denominan variantes combinatorias o unidades alo- (alófonos o alomorfos, como [b] y [β] en español, que nunca aparecen en el mismo contexto). Junto a estas están las que se dan en el nivel del habla, de naturaleza concreta e individual, denominadas variantes facultativas o también llamadas generales por los estructuralistas, son variantes libres que pueden aparecer en un mismo contexto y que se sustituyen mutuamente sin que por ello se produzcan diferencias de significado ([s], [h] y [∅] como variantes del fonema /s/ en posición final de palabra en español). Estas variantes facultativas pueden ser individuales (alternancia en la pronunciación de un hablante) o

generales, como el uso de la variantes [s] predorsal en Andalucía, Canarias o América frente al apical de otros territorios (Moreno Fernández, 2010).

Hay que precisar, por un lado, que las variantes combinatorias tienen valor dentro de una comunidad de habla, es decir, que no funcionan las mismas variantes en todos los territorios hispánicos, en todas las comunidades de una lengua. Por otro lado, las variantes facultativas, cuando son generales, podrían ser interpretadas como componentes de un sistema, pues son un elemento constante (el caso de la [s] predorsal en el español de unos territorios frente a la apical de otros).

Para el estructuralismo, la variación se sitúa en un plano intermedio entre el nivel más abstracto de la lengua (el sistema) y el más concreto (el habla individual). Los fenómenos determinados por factores sociales y por factores lingüísticos estarían en la parte de la norma sociolingüística, más cercana al habla, mientras que los fenómenos determinados solamente por factores lingüísticos están localizados en la parte de la norma, más cercana a la lengua. Así, el avance de los cambios lingüísticos empezaría en la esfera más superficial de la norma, para culminar en la más abstracta y, finalmente en el sistema. En el modelo de la sociolingüística norteamericana se distinguen dos clases de variantes: las que manifiestan algún tipo de regularidad y las que no son regulares en absoluto.

Con lo cual, con la sola finalidad de esclarecer y determinar, podríamos asociar el concepto de variable al de factor o factores como elemento o concausa, o también parámetro; el concepto de variación lingüística al de cambio lingüístico; el de variante al de forma y opción con que se presenta una unidad lingüística de cualquier nivel; y el concepto de variedad al de modalidad lingüística, producto de la variación. La variación, objeto de estudio de expertos, y de interés, consciente y deliberadamente o no, de diletantes y entusiastas, es la matriz que engendra variedades, las variedades lingüísticas.

2. Variedades lingüísticas

Las variedades lingüísticas pueden recibir diversas denominaciones (lengua, dialecto, sociolecto, estilo, registro y otras) pues obedecen a diversos factores como el tiempo, la geografía, la sociedad o la situación. Todos estos factores externos estimulan y desencadenan la existencia y el uso de variedades lingüísticas diferentes, que por otra parte hay que conocer en el mundo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. De este modo, nos interesa, en primer lugar, aproximarnos a los conceptos de lengua y de dialecto. Pero para hacer una reflexión completa, y por ser de extraordinaria importancia dentro del marco de la enseñanza de la lengua, además de los factores geográficos tenemos que tener en cuenta también los factores sociales, situacionales y estilísticos. Para ello los conceptos de lengua histórica, funcional, estándar, culta, literaria, popular, vulgar, norma lingüística y también los de norma culta, dialectal en contraposición a vulgar y a lengua estándar, se unirán consecuentemente a esta caracterización teórica. En última instancia se tratarán los conceptos de sociolecto, tecnolecto, estilo, idiolecto o registro.

2. 1. Lengua

2.2.1. Concepto de lengua

En cada lengua, los conceptos de *lengua* y *dialecto* pueden tener unos valores particulares o diferentes según su naturaleza, pues cada lengua, entendida como lengua histórica, como unidad abstracta caracterizando la unidad del diasistema (Coseriu, 1981), es el fruto de una manera de articular el pensamiento y viceversa. Desde este enfoque, por lo tanto, y en lo sucesivo, es indudable que vamos a describir siempre la lengua española, según vayamos viendo los diferentes conceptos que se refieren a los distintos tipos de variedades lingüísticas, entendidas en este caso como «conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, sean

contextos situacionales, sean ámbitos profesionales, sean grupos sociales, sean áreas geográficas» (Moreno Fernández, 2010: 92).

Entendemos además que el problema que supone la caracterización del término lengua frente al de dialecto ha venido arrastrando durante años diversas opiniones e incluso, desacuerdos entre los lingüistas, a veces fruto de controversias que pertenecen al ámbito político o ideológico, inseparable e inherente muchas veces al lingüístico.

Manuel Alvar (1983: 61) definió el concepto de lengua como el sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen. Es importante, y al mismo tiempo ineludible, constatar que la definición de Manuel Alvar sienta un precedente importantísimo en la historia de este concepto en nuestro país. Es a partir de aquí que la moderna dialectología española establece los cimientos sobre los que después se reflexionará y se harán aportaciones muy valiosas.

En las reflexiones hechas sobre las relaciones existentes entre lengua y habla, vieja cuestión igualmente muy debatida, se ha llamado lengua «a todo lo que es convención interindividual para la comunicación, sin importar que esta convención se dé entre dos individuos o entre 200 millones de ellos». De este modo la lengua es, más que la descripción «de una parte de un sistema lingüístico, así sea una parte muy importante», una abstracción que reúne un conjunto de sistemas parciales de variantes lingüísticas (Montes Giraldo, 1980).

La gramática tradicional y lo estático han ido de la mano durante mucho tiempo antes de asumir que la variación es más una cualidad o una propiedad, además de un estado constante de las lenguas. Pero no solo en la gramática tradicional la variación ha sido excluida, también lo ha sido de la lingüística. El movimiento estructuralista lingüístico la denominó variación libre, y el generativista regla opcional: desde un primer momento Saussure había asociado la variación con el plano del habla, el cual quedaba fuera del sistema por ser algo accesorio y más o menos accidental; un producto individual. Individual, por ser el «lado ejecutivo» de la lengua, que «jamás está a cargo de la masa, siempre es individual, y siempre el individuo es su árbitro». Era

pues, como hemos dicho, un elemento secundario ya que la lengua no está sino «en los cerebros de un conjunto de individuos» (Saussure, 1983: 78), es decir, en la masa. Y si el habla queda fuera del sistema, inflexiblemente queda subordinada a la lengua.

Chomsky (1965) limita la variación al marco de la actuación, mera actualización –además, limitada e imperfecta– de la competencia lingüística de los hablantes, en la que reside el conocimiento abstracto de las reglas del lenguaje. Para Chomsky el objeto de estudio de la lingüística no es la actuación, sino la competencia lingüística de unos hablantes ideales dentro de una comunidad de habla completamente homogénea; así pues, los datos con los que se trabaja son las intuiciones que tienen sobre su propia lengua esos hablantes ideales.

Pero el valor de la variación cambia por completo, como sabemos, en el trabajo pionero de W. Labov, *The social stratification of English in New York City* (1966), en el que expuso que la variación lingüística no es asistemática ni «intrascendente, superficial y errática», pues a través de su estudio salen a la luz la presencia de determinados factores, lingüísticos y extralingüísticos, que determinan su aparición (López Morales, 1989: 35). Ya nunca podrá negarse el importante papel de la variación lingüística y de su aparición marcadamente sistemática, a pesar de que durante mucho tiempo se pensó lo contrario. Desde entonces la sistematización en la aparición de la variación lingüística es de tal naturaleza que se podía muy bien formalizar mediante la postulación de reglas que plasmasen exactamente las variantes producidas (López Morales Humberto, 1981: 247).

Así con el desarrollo de los estudios sociolingüísticos se origina un nuevo enfoque donde la variación será «una propiedad inherente y regular del sistema» (W. Labov, 1983: 285) en el cual está inserta, según la hipótesis formulada por U. Weinreich, W. Labov y M. Herzog (1968: 97-195).

Es importante recalcar, por tanto, que Labov propone la creación de un modelo gramatical, inspirado en los postulados teóricos generativo-transformacionales, pero que posibilite el acercamiento a la variación, entendida –a partir de ahora– como sistemáticamente ordenada. De esta forma, plantea lo que se llama la regla variable, que es parte integrante de las reglas de la gramática por ser regla descriptiva de la competencia lingüística

de los hablantes, y que refleja la importancia que en ella tienen los factores lingüísticos y sociales.

Pero para comprender la naturaleza de la lengua es preciso apelar al dialecto. Y aunque esta inclusión del dialecto no es nueva, pues desde las primeras investigaciones sobre la evolución romance fue necesario recurrir a los dialectos sumergidos del latín sin representación literaria, este tipo de planteamiento ha desmontado la visión que se tenía de la lengua:

«La geografía lingüística y los estudios dialectales y lingüísticos en general han derrumbado definitivamente la ilusión de la lengua como sistema único y sin fisuras e impuesto ampliamente el concepto de lengua como abstracción cómoda y necesaria para un conjunto de sistemas y subsistemas que más que por su participación mayor o menor en una determinada estructura lingüística se vinculan por lazos extralingüísticos: aceptación de un mismo dialecto literario y normativo como medio de unión interdialectal y por tanto ideal de lengua común y sentido de pertenencia a una comunidad nacional o supranacional.» (Montes Giraldo, 1980:4)

Indudablemente a estas alturas de la lingüística no se puede concebir la lengua como un todo estático o estancado. De manera ventajosa se ha producido una evolución. El concepto del carácter esencialmente dialéctico de la realidad y, por tanto, su cambio permanente es la única manera de poder existir y persistir.

Parece evidente que el problema lengua-dialecto tiene más de un punto de contacto con el de langue-parole, pues tanto la lengua-idioma como la langue-sistema son abstracciones realizadas ambas a partir del hecho concreto del habla: en el primer caso, el complicado tejido de relaciones entre las variantes del conjunto permite que este llene todas las funciones comunicativas de un determinado grupo humano, y en el segundo, el sistema es la potencialidad de los infinitos actos de habla cumplidos en diversos lugares del espacio y del tiempo (Buyssens, 1942 ; Giraldo, 1980).

Pero, ¿cómo afecta todo esto a la enseñanza de la lengua? Es obvio por tanto que, para conocer una lengua no solo hay que conocer las estructuras lingüísticas, hay algo más.⁽⁴⁾

La competencia lingüística es solo una subcompetencia más, que integra un todo definido como competencia comunicativa, y todas ellas requieren de una adecuada descripción del uso social que se hace de la lengua en una determinada sociedad. Para la enseñanza de ELE, se parte de un concepto de lengua en el que los actos de habla son esenciales en el estudio del uso del lenguaje, aunque presentar la lengua en uso requiere de una adecuada descripción del funcionamiento pragmático de la misma (Villalba y Hernández, 1999):

«Las lenguas surgen del hablar y, más concretamente, muchas de las características de ellas solo pueden entenderse desde esa perspectiva, aunque puedan describirse de modo aislado. En efecto, los fundamentos articulatorios y preceptuales del lenguaje están siempre presentes en el funcionamiento efectivo de las lenguas y acaban manifestándose de una u otra manera en todos y cada uno de los niveles del lenguaje, queramos reconocerlo o no. No olvidemos que la lengua no es un objeto, sino una actividad. Las lenguas no se poseen, se usan; las lenguas no se tienen, se practican; las lenguas no se guardan, se mantienen y, por tanto, si cosificamos la lengua, la convertimos en un objeto autónomo e independiente no podremos entender su auténtica naturaleza. La lengua no es, funciona. La lengua no es estática, es puro movimiento, pura actividad.» (Moreno Cabrera, 2002:2)

Habrá que servirse, pues, en el concepto de lengua del que se parte, de todas las aportaciones anteriormente señaladas, y destacar el carácter

4) Tampoco hay que desconocerlas, pues sabemos que también en la actualidad hay métodos de enseñanza de la lengua que no le dan la importancia que se merece a la gramática; la lengua también es estructura y funciona como tal, por ello no hay que olvidar tampoco la gramática y las estructuras sintácticas. esta, sin embargo, no debe reducirse al plano morfosintáctico, sino considerarlo uno más y sometido al pragmático. Podemos decir pues que «la consideración de las reglas de uso genera una nueva visión de la gramática y, en consecuencia, una nueva formulación de reglas que dan cuenta no solo de fenómenos morfológicos o sintácticos, sino también de los fenómenos que regulan el discurso en español. Así gramática y comunicación son palabras indisolubles. La gramática no es un ente autónomo que pueda enseñarse disociado de la comunicación». Cfr. Díaz y Hernández (1993).

instrumental de la lengua, entendiéndola como vehículo de comunicación que posibilita y facilita las interacciones humanas. Es una lengua de uso y, en consecuencia, quedará referida a distintos contextos en los que se pueda realizar, junto a elementos extralingüísticos diversos. Si la interacción es el objetivo básico de esta visión de la lengua, parece claro, en consecuencia, que las muestras de lengua que podamos presentar a nuestros alumnos, han de reflejar interacciones lo más efectivas posibles y con sus relativos contextos explicativos. Cuando enseñamos a nuestros alumnos algo tan sencillo como las fórmulas de saludo en español, la presentación de la forma ha de ir acompañada de una explicación, cultural y pragmáticamente adecuada, que permita un relativo éxito en sus interacciones (Villalba y Hernández, 1999).

Francisco Moreno Fernández (2009) plantea una tipología de variedades lingüísticas, «en su mayoría llamadas lenguas», a partir de los cuatro criterios o atributos propuestos por William Stewart: estandarización, autonomía, historicidad y vitalidad, siendo consciente del «inconveniente de tratar en términos absolutos (presencia-ausencia) algunos atributos que por definición, pueden relativizarse, como la historicidad o la autonomía». Los tipos de variedades que W. Stewart (1962) analiza y somete a los cuatro criterios anteriormente señalados son: la lengua estándar, la lengua clásica, la lengua artificial, la lengua vernácula, el dialecto, la lengua criolla y la lengua pidgin. Según Moreno Fernández, el uso que Stewart hace de estándar «no puede aplicarse a la situación del español hablado comúnmente», pues entiende como lengua estándar la variedad lingüística de una comunidad que no está marcada ni dialectal, ni sociolingüística ni estilísticamente. Esto nos reporta al principio de este subapartado, cuando decíamos que «en cada lengua, los conceptos de lengua y dialecto pueden tener unos valores particulares». Cada lengua puede tener una conducta, un comportamiento diferente, como cualquier ente vivo, aunque tengan todas la misma naturaleza, la de ser lenguas.

En los criterios anteriormente citados de Stewart, sobre todo en el de estandarización y el de autonomía, se establecen los límites entre lengua y dialecto. Stewart delimita una lengua de un dialecto por el hecho de contar con una estandarización, en el caso de las lenguas y no contar con ella, en el caso de los dialectos. Pero su concepto de autonomía es cuestionable también para la delimitación de los conceptos de lengua y dialecto, o como poco, discutible. La dificultad se encuentra no tanto a la hora de ofrecer una explicación teórica de lengua y dialecto, sino más bien a la hora de determinar

el grado de autonomía de que disfruta una variedad concreta, ya que «las variedades no solo pueden ser autónomas o independientes; también pueden ser relativamente autónomas o relativamente independientes» (Moreno Fernández, 2009: 100).

Por todo lo anteriormente dicho es imprescindible no pasar por alto algunos puntos fundamentales que atañen a la comprensión del funcionamiento del sistema lingüístico.

2.1.2. Motor de la lengua

Ya que las hablas han sido propensas a ser consideradas inferiores a las lenguas durante mucho tiempo, la tendencia general de la lingüística moderna era la de subestimar el papel del hablante en el proceso de comunicación. Hacer independiente el lenguaje humano de los usuarios es lo que ha hecho que hayan habido numerosas dificultades a la hora de explicar el cambio lingüístico.

Es preciso insistir en que toda la organización interna del sistema que explica el funcionamiento de la lengua parte del individuo y es fruto de un sistema social. Ciertamente la variación lingüística no está fundamentada en la variación individual, pues existirían tantas lenguas como individuos hay, pero sí parte del individuo y florece en el sistema social. El sistema lingüístico proviene de un sistema social, que es el motor y el promotor del funcionamiento del sistema y no solo, el motor del cambio, de la variación. Y de esta manera, «la variación es parte integrante de la estructura lingüística de todo diasisistema» y por ello «debe ser incorporada sistemáticamente a la descripción y a la teoría lingüística» (López Morales, 1981).

Para alcanzar la comprensión del lenguaje había que empezar a integrar el elemento sociocultural. Coseriu (1973) y Halliday (1978) ya hablaban de ello. Este último cuestionó las propuestas de dos grandes lingüistas, Ferdinand de Saussure y William Labov, pues ensambla el binomio lengua/habla incorporándolo al aparato sociocultural para entender su verdadera naturaleza: funde la parte sistémica (lengua) y la funcional (habla) que hasta ahora se habían concebido como independientes. De ahí que se conozca

como gramática sistémica funcional, ya que es la sociedad la que determina las funciones que en la lengua se dan en la estructura fonológica, gramatical y semántica. El lenguaje no es independiente de su uso, de la cultura a la que sirve y de la cual es producto. A partir de esto es posible distinguir que su teoría parte del habla social, de la realización real y concreta del lenguaje. El punto de vista es que el uso del lenguaje por miles de generaciones ha moldeado el sistema, evolucionó paralelamente a las necesidades de los hombres en cuanto a comunicación, debe reflejar, entonces, el uso en la forma de su organización. Todo en el lenguaje puede ser explicado en base a las funciones que cumple.

2.1.3. Concepto de estandarización

Parece ser que el concepto de estandarización aparece con la idea de las naciones-estado, es decir, cuando una sociedad se vuelve más organizada y al mismo tiempo se establecen escalafones entre sus miembros, o en el momento en el que se empiezan a escribir textos, a intentar aprender. Es el momento en el que se toma conciencia de lengua, y esta no se usa solamente para hablar en la cotidianidad, ya que la estandarización de la lengua está directamente relacionada con la fijación de su escritura; la lengua estándar es la que se mira en el espejo y aparece la lengua escrita, si bien el objeto que se refleja pueda variar con el tiempo ante el objeto reflejado. ⁽⁵⁾

En la lengua griega la estandarización nace después del siglo IV a.c., cuando Alejandro Magno empezó la conquista de otros territorios; tras haber impuesto su autoridad sobre los pueblos sometidos a Macedonia, que habían aprovechado la muerte de su padre para rebelarse. Con la conquista de otros territorios, estamos hablando del Imperio Aqueménida, cambió la anterior organización política de la zona, y dio lugar a una época de extraordinario intercambio cultural. La ciudad de Atenas y su uso lingüístico se convirtieron

5) Está claro que la correlación entre objeto reflejado y reflejo es algo que tiene sentido en el proceso de origen del estándar. ya en el curso de la evolución de cada lengua la correlación se hace borrosa en mayor o menor medida, al menos fonéticamente, dándose incluso casos como el del francés. Manuel Alvar (1983: 19) señalaba, citando a Wartburg (1946) que «fonéticamente el francés es lengua muy evolucionada, y al evolucionar hasta increíbles extremos de erosión la lengua del pueblo ha llegado muy lejos y se ha apartado mucho de sus orígenes, tanto que ha roto el vínculo de unión entre el punto de partida y la arribada (por hoy) final».

en el modelo a seguir, y la cultura griega y lo griego se difundieron por todo el oriente a raíz de sus conquistas, lo cual se conoce como « helenismo».

Por lo que respecta al latín, el latín clásico como lo conocemos, es decir, como una forma nivelada y constituida, es el fruto del sometimiento a una rígida norma. Esa noción de norma lingüística o estándar, la encontramos ya en los versos de Quinto Horacio Flaco en su Epístola a los Pisones o Ars Poetica, Horacio la llamó «norma loquendi»:

«Multa renascentur, quae iam cecidere, cadentque quae nunc sunt in honore vocabula, si volet usus, quem penes arbitrium est et ius et norma loquendi.»⁽⁶⁾

Quintiliano la llamó «regula loquendi», o «regula sermonis» (Pocetti, Poli y Santini, 2000), y fue tomada por los romanos de los griegos. Constituía un ideal no solo lingüístico, sino también cultural promovido por la actividad literaria, los latinos la llamaron «latinitas». Este latín estándar fue usado por la Iglesia Católica, como sabemos, durante muchos siglos, aun después de que se perdiese como lengua hablada. Las lenguas que se mantuvieron durante milenios como lenguas de cultura pese a haber dejado de ser lenguas habladas, debieron dotarse para ello de una rígida norma.

La fórmula «lengua estándar» se introdujo en español desde la lengua inglesa, de este modo entendemos, pues su significado originario se lo confiere, que «es posible concebir el estándar como el estandarte de una lengua, como su manifestación más visible, la que es capaz de reunir y reflejar sus valores más profundos» (Moreno Fernández, 2010: 31). Todo ello en referencia a la lengua escrita, que representa a todos los hablantes y que todos los hablantes respetan.

De este modo, por un lado tenemos el estándar y la escritura como dos nociones estrechamente conectadas, y por otro lado, «estándar», como noción también fuertemente relacionada con la de «norma culta», unidad de medida para distinguir los usos de los grupos cultos y educados de las

6) «Renacerán muchas palabras que ya se habían perdido y caerán en olvido voces que hoy gozan de prestigio, si es que lo quiere el uso, que es verdadero árbitro y ley y la norma del lenguaje.» (Horacio, Ars poetica)

hablas populares y vulgares (Moreno Fernández, 2010: 32). Pero cuando hablamos de norma y estándar no podemos pasar por alto la dimensión política. Por un lado, la difusión de las lenguas y el número de usuarios que utilizan esas lenguas depende de factores no solo demográficos, sino también políticos, por otro. Son también de rango político, además, la forma en la que se difunde esa lengua y la solidez en la que se mantiene, pues todo ello está relacionado con las medidas tomadas en un determinado momento para tal fin. La noción de estándar es, pues, subjetiva y social, adjetivos que definen también a lo político, pero su existencia es imperiosa y necesaria para la pervivencia de la lengua.

2.1.4. Lengua histórica, lengua funcional y lengua estándar

Como nos planteó Eugenio Coseriu (1981), una lengua ‘histórica’ está constituida por un conjunto de variedades sincrónicas, sintópicas, sinstráticas y sinfásicas que, además, se entrecruzan. De esta manera, todas las variedades del español son realizaciones o manifestaciones del español (esto es, son español), pero ninguna de ellas es el español, es decir, ninguna de ellas es la única realización de esta lengua. Cada variedad sincrónica, sintópica, sinstrática y sinfásica constituye una lengua funcional y el complejo de lenguas funcionales forman una lengua histórica. De este modo cuando intentamos describir una lengua, no lo hacemos solo en base a un eje temporal, sino que tenemos en cuenta toda una serie de pormenores, y, en nuestro caso, el resultado es la descripción de un tipo determinado de español. Abarcar todas las características juntas del español en una sola descripción no sería posible:

«En este sentido, la descripción estructural no puede ser solo sincrónica, sino que debe ser (y, en realidad, es necesariamente) también sintópica, sinstrática y sinfásica: cuando hablamos de gramática estructural del inglés, del español, del francés, del italiano, en realidad entendemos siempre de un tipo terminado de inglés, español, francés, italiano. Una gramática estructural del español y aun solo y simplemente una gramática descriptiva del español (dialectos, niveles, estilos de lengua) es empresa del todo imposible.» (Coseriu, 1981:309)

Claramente sería imposible describir toda una lengua histórica de una vez, en un solo libro, en una sola descripción:

«Una lengua histórica no puede, por tanto, describirse estructural y funcionalmente como un sistema lingüístico, como una sola estructura unitaria y homogénea, sencillamente porque no lo es: al contrario, con frecuencia abarca sistemas lingüísticos bastante diferentes, a veces no menos diferentes que ciertas lenguas históricas reconocidas como tales. Además, una descripción estructural única de toda una lengua histórica, aun cuando no fuese racional y empíricamente imposible, no tendría ningún interés práctico, ya que una lengua histórica 'no se habla': no se realiza en el hablar, en cuanto tal y de modo inmediato, sino solo a través de una y otra de sus formas determinadas en sentido diatópico, diastrático y diafásico. Nadie puede hablar (simultáneamente) todo el italiano o todo el inglés, el inglés 'sin adjetivos' o el italiano 'sin adjetivos', por ejemplo, un italiano ni toscano, ni romano, ni milanés, etc., ni popular, ni culto, etc., ni familiar, ni solemne, etc., o, al revés, un italiano toscano y al mismo tiempo siciliano, popular y culto, familiar y al mismo tiempo solemne, etc.» (Cosériu, 1981: 307)

Así las descripciones se refieren solo a una lengua funcional. Pero la labor de aislar una lengua funcional es muy difícil, pues en un mismo texto oral o escrito normalmente intervienen más de una lengua funcional. Las descripciones que encontramos en libros de gramática están referidas a una variedad a la que hasta ahora no hemos hecho referencia explícitamente: la variedad estándar.

Los estándares están ligados a valores sociales, de este modo no es extraño que se asocien los usos de las formas lingüísticas con algunos aspectos relevantes de la estructura económica de las sociedades. Así, los modelos de conducta, por arbitrarios que sean, pues la aceptación de las normas lingüísticas se manifiesta más en términos de actitudes o creencias que de realización, suelen operar eficazmente en las redes sociales. Es la variedad descrita en los tratados generales, en el nivel escrito y el registro formal. El estándar se corresponde con la variedad más usada por los

más poderosos o los más instruidos, es decir, con variedades minoritarias asociadas al prestigio, y, por tanto, deben identificarse como variedades marcadas (Pascual y Prieto, 1998).

Parece ser que la planificación lingüística que conduce a la fijación de estándares sirve esencialmente a las élites y contraélites, los estándares forman parte del capital cultural de ciertas clases o grupos dominantes, pero también es productiva para el resto de la comunidad; la variedad estándar constituye una especie de modelo para los integrantes de la comunidad lingüística, y «fortalece en el individuo el sentido de la dignidad, de la autoestima, de la integración social [...]», es «en determinadas circunstancias, una condición necesaria para el desarrollo económico», culmina en un «mejoramiento del acceso a la educación formal», y, sobre todo, «es en sí misma un cambio social». La idea es que nada puede ser más injusto para los grupos desfavorecidos que desconocer las claves de acceso al capital (de cualquier tipo) entre otras cosas, porque solo los modelos explícitos son refutables, y los procesos crípticos son la mejor manera de salvaguardar los privilegios. Conocer las reglas del juego siempre es mejor que desconocerlas, de la misma forma que resulta preferible disfrutar de un estado de derecho —aunque sea severo— que vivir en una situación en la que es imposible determinar si algo es (o no) un delito. De ahí la oportunidad de las gramáticas normativas (Cooper, 1989: 217).

Los buenos usos propios de los que frecuentan alguno de los estándares de una lengua son apreciados precisamente porque muestran sistemáticamente niveles altos de calidad discursiva. Si esto funcionase de esta manera habría que buscar las huellas de los estándares en los parámetros que modelan las competencias sociolingüística, pragmática, textual, estratégica y cultural. Los modelos de lengua no se establecen solo para el nivel oracional. Por el contrario, hablar (o escribir) bien o mal significa hacer un uso aceptable o no. Y el uso lingüístico concierne primordialmente al discurso, por consiguiente, una gramática normativa adecuada debería ser (ante todo o también) una gramática discursiva (Prieto de los Mozos, 2001).

Es necesario divulgar el conocimiento y no vulgarizarlo, y la divulgación tiene que partir de una base científico conceptual (J. J. Bustos Tovar)⁽⁷⁾. No existen variedades de una misma lengua que sean mejores, sino hablantes

7) Curso de verano "Conciencia y valoración del habla andaluza". Universidad Internacional de Andalucía. Septiembre 2012.

que hacen uso de formas lingüísticas que denotan una mayor calidad discursiva. Sin embargo, el hablante tiene la oportunidad de elegir cuando su nivel de instrucción se lo consiente, y hoy en día, por lo que se refiere al español peninsular, todos los hablantes podrían tener esta posibilidad, sin que por ello juegue un papel relevante la zona geográfica de la que se provenga, aunque no siempre ha sido así.⁽⁸⁾

Por otro lado, no se debería confundir el concepto de lengua estándar con el de diasisistema; el estándar o los estándares de una lengua son elaboraciones artificiales de la lengua, planificadas con el objeto de convertirse en modelos para la enseñanza, los usos oficiales y los usos escritos y formales.

Ya sabemos que para dar cuenta de que, por encima de las diferencias y variedades, existe una unidad que preside y da congruencia al conjunto, la Lingüística ha elaborado el concepto de diasisistema. Cada variedad sincrónica, sintópica, sinstrática y sinfásica es, en efecto, un sistema lingüístico, que puede ser considerado y descrito autónomamente, y todas las variedades cumplen a la perfección la función comunicativa que poseen en el grupo que las habla y, por supuesto, todas están igualmente justificadas desde el punto de vista histórico. Una variedad forma parte, por tanto, de la unidad denominada por Coseriu, diasisistema. El diasisistema coincide con la lengua histórica, pues «no es nunca un solo sistema lingüístico, sino un conjunto más o menos complejo de dialectos, niveles y estilos de lengua» (Coseriu, 1981: 306). El inglés, el francés o el alemán son diasisistemas, en cuyo interior existe un cierto número de sistemas lingüísticos parcialmente diferentes y parcialmente semejantes, es decir, las variedades de los diversos tipos. Lo mismo ocurre con el español. Es la pertenencia a un mismo diasisistema lo que explica el hecho de que hablantes de dos variedades distintas de la misma lengua puedan entenderse sin una dosis excesiva de dificultades, aunque cada uno maneje exclusivamente la variedad que le es propia.

Coseriu (1981) insiste en la idea de que una lengua histórica no puede describirse como si fuese un solo sistema:

8) Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia a lo largo del período comprendido entre 1887 y 1981 configuran a nivel autonómico la España analfabeta: sus tasas de analfabetismo se mantienen siempre por encima de la media estatal (Vilanova, Ribas, y Julià, 1992). Habría también que buscar las causas de esta realidad.

«...No puede, por tanto, describirse estructural y funcionalmente como un sistema lingüístico, como una sola estructura unitaria y homogénea, sencillamente porque no lo es: al contrario, con frecuencia abarca sistemas lingüísticos bastante diferentes, a veces no menos diferentes que ciertas lenguas históricas reconocidas como tales (...) Además, una descripción estructural única de toda una lengua histórica, aun cuando no fuese racional y empíricamente imposible, no tendría ningún interés práctico, ya que una lengua histórica 'no se habla': no se realiza en el hablar, en cuanto tal y de modo inmediato, sino solo a través de una y otra de sus formas determinadas en sentido diatópico, diastrático y diafásico. Nadie puede hablar (simultáneamente) todo el italiano o todo el inglés, el inglés 'sin adjetivos' o el italiano 'sin adjetivos' (por ejemplo, un italiano ni toscano, ni romano, ni milanés, etc., ni popular, ni culto, etc., ni familiar, ni solemne, etc., o, al revés, un italiano toscano y al mismo tiempo siciliano, popular y culto, familiar y al mismo tiempo solemne, etc.).» (Coseriu, 1981: 307)

Por tanto, ningún hablante conoce toda una lengua histórica. Ningún hablante conoce todas las lenguas funcionales que están dentro de la lengua histórica. El español es una colección de lenguas funcionales mientras que una lengua funcional es una forma determinada de español.

Pero, ¿qué variedad elegir para presentar un estándar de lengua? Evidentemente una descripción funcional-integral deberá, de todos modos, tratar de conciliar la exigencia de homogeneidad del objeto de la descripción estructural con la exigencia de corresponder a un saber idiomático real, por ello se hace indispensable para la descripción partir de una lengua funcional concreta, pero es importante que tenga la mayor difusión en los tres sentidos de la variedad lingüística y que presente el máximo de coincidencias con otras lenguas funcionales (Coseriu, 1981: 314). Esta descripción se amplificará además con lo que sus hablantes saben pasivamente de otras lenguas funcionales, que serán diferentes según cada comunidad lingüística.

Es decir, la variedad elegida para presentar un estándar de lengua, tiene que cumplir una serie de requisitos; tiene que ser elegida de entre las posibilidades que nos presenta la lengua histórica, a su vez la variedad elegida será la que mayor difusión tenga, pero además tiene que presentar el máximo de coincidencias con las demás variedades. Por otra parte, un criterio importante para la elección de la lengua estándar es que esta tiene

que ser comprendida por el mayor número de hablantes. Violeta Demonte (2003), afirma que esto último lleva consigo importantes consecuencias en lo que se refiere a los aspectos de las lenguas que son relevantes para la delimitación del estándar:

«Implica, por caso, que los aspectos prosódicos –la entonación, el ritmo acentual– no serán centrales en tal delimitación, salvo que la variedad estándar se identifique claramente con un dialecto geográfico. Tampoco será central la sintaxis, puesto que las variantes de las lenguas apenas difieren en cuanto a ella o suelen variar de maneras mínimas y sistemáticas que no afectan al significado (...) Tendrán un papel hegemónico, en cambio, la ortografía (que fija la pronunciación más allá de los acentos y cristaliza la historia de las palabras), el léxico y los aspectos morfo-fonológicos y fonético-fonológicos de las variedades en liza. En cuanto al léxico, la mayor transparencia de significado y una mayor disponibilidad predispondrán para formar parte del léxico estándar. En lo que respecta a los procesos fonético- fonológicos, al menos el rasgo trivial de acercamiento a la lengua escrita marcaría la frontera de lo estándar y lo específico.» (Violeta Demonte, 2003:4)

Pero, ¿cuál es exactamente la lengua estándar? Existe mucha discusión a la hora de definir o establecer los límites de este concepto, para describir las relaciones entre lengua estándar y las diferentes variedades de la lengua, para representar el concepto de lengua culta, y también para dar indicaciones sobre qué variedad hay que enseñar en cada uno de los niveles de enseñanza, y en qué variedad.

El estándar debería ser el modelo de uso de la lengua que se acercase al ideal de la misma, pero nadie hace un uso perfecto de la lengua. Tampoco debería coincidir con ninguna variedad o lengua funcional.

Carmen Silva-Corvalán (2001: 31) parece resumir la cuestión afirmando que la llamada variedad estándar es simplemente uno de los dialectos de una lengua, que goza, de mayor y más amplia aceptación social, pero que desde una perspectiva estrictamente lingüística no es superior a ningún otro dialecto, sino solo diferente. Sin embargo, la duda de que esto sea así, por lo

que se refiere al español, nos conduce a señalar que solo en el ámbito de las creencias se podría amparar que la variedad estándar constituye uno de los dialectos de la lengua española, cuando en realidad, el estándar no lo habla nadie, ni un castellano con sus particularidades, ni un andaluz con las suyas. El estándar tendría que mantenerse lejos de connotaciones geolinguísticas, pero también a nivel gramatical es una modalidad impecable (Moreno Fernández, 2010: 30).

Solo el estándar suele escribirse, es esta la correlación existente entre medio escrito y estándar, no el grado de transcripción fonética. Escritura no es transcripción fonética de todos y cada uno de los elementos que pronunciamos (Gil, 2007: 547), una variedad no está más relacionada con el estándar porque falsamente su pronunciación se acerque más a la escritura. Si caemos en los innumerables mitos acerca de las lenguas, idiomas como el inglés o el francés no podrían poseer nunca un estándar, pues es casi imposible predecir la escritura basándose únicamente en la pronunciación. Aunque hasta hace un siglo Tomás Navarro Tomás (1918) exponía que «la pronunciación castellana [era] la correcta porque [era] la que más se asemeja[ba] a la escritura», y concluía en su famoso manual, el discípulo de Miguel Asín y Menéndez Pidal, que el estándar culto del castellano (refiriéndose al español) «se encontraba en la zona centro-norte de España por ser castellana sin vulgarismos y culta sin afectación». Despropósitos estos que a veces todavía se desvelan implícitos en los dictámenes de muchos profesionales de la enseñanza del español a extranjeros, dentro y fuera de España.⁽⁹⁾

Es claro que escribir es «representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie» (DRAE, 2012), transcribir es otra cosa. Y aunque es sabido que «escritura» y «estándar» son dos nociones estrechamente conectadas, hay que tener en cuenta que ni toda lengua escrita refleja una lengua estándar, ni toda la lengua estándar se manifiesta por escrito. También son dos nociones estrechamente conectadas «estándar» y «norma culta», pero toda lengua estándar es culta aunque no toda lengua culta es estándar, ya que la lengua culta sigue pautas de

9) La realidad objetiva desde entonces ha cambiado mucho aunque no está de más recordar que no se deben cometer este tipo de tropiezos; en un artículo en Diario de Andalucía, el periodista Luis Carlos Díaz habla de grave error de apreciación y clara falta de objetividad científica, pues de esa manera el maestro consideraría las demás pronunciaciones como incorrectas («ortología, ortoepía... y Ortopedia». Año 2000, Núm. 11-03-2000, Pag. 64).

naturaleza sociolingüística que en ocasiones no coinciden con las pautas de corrección normativa. No menos importante, y que alumbra a modo de fanal todas las aseveraciones anteriormente hechas es la que sigue: «si el estándar no fuera necesario para aprender una lengua, sí resultaría imprescindible para enseñarla» (Moreno Fernández, 2010: 32).

Sincrónicamente, la lengua estándar no coincide con ninguna variedad real o efectiva; diacrónicamente, fenómenos lingüísticos que en un momento de la historia fueron vulgares y regionales, con el paso del tiempo llegaron a ser parte de norma más selecta y unificadora, es el caso de la aspiración y pérdida de la /f-/ latina, inicialmente naturalizada, al parecer, en comarcas norteñas de Castilla la Vieja (Alarcos Llorach, 1951: 39; Frago Gracia, 2010: 30).⁽¹⁰⁾

El estándar es supravariante de prestigio, sobrepuesta de manera convencional al conjunto de variedades geográficas, sociales y estilísticas de una lengua (Pascual y Prieto, 1998). De este modo, los rasgos y procesos de una variedad estándar, los cuales se describirían en parte en algunas gramáticas normativas que las formulan, no configuran un sistema, un todo exhaustivo y homogéneo, sino que surgen por oposición y debilitación de los rasgos y procesos que se reputan en ese momento regionales, rurales, marginales, anormales, inapropiados, incorrectos, entre otras denominaciones posibles. Violeta Demonte (2003) se plantea si se puede hablar de lengua común como sinónimo de lengua estándar, afirmación que cae por sí sola cuando piensa que en realidad nadie –salvo quizá un extranjero bien adiestrado– habla cabalmente en lengua estándar en ningún momento. Resulta ser, por lo tanto, un ideal de lengua, un «constructo mental». De ahí que lingüistas como Moreno Fernández (2008) o Moreno Cabrera (2000) hayan negado en algún momento su existencia.

10) Después de la introducción de esta innovadora realización fónica, documentada en la lengua escrita aproximadamente en el S. IX, y seguramente mucho antes en la lengua oral (fenómeno que a su vez tampoco se sabe con certeza si era la tendencia general en todo el territorio castellano), España quedaría dividida en dos grandes áreas, una que se mantendría fiel a dicha aspiración y otra que la habría perdido. Pero lo interesante es que tal situación no rayaba en lo dialectal, primero porque se trataba de idénticas raigambres históricas, de pasos sucesivos de una misma evolución, luego, porque las marcas diatópicas no eran causa de juicios positivos o negativos. Más tarde, el criterio sociocultural de la normatividad entra en danza y la aspiración, inmersa en un proceso de repliegue, sirve de marca dialectal todavía más en América, donde los límites regionales originarios se borran merced a la heterogeneidad de la emigración (Frago, 2010).

2.1.5. Lengua estándar y lengua literaria. Lengua culta, popular y vulgar

El español estándar constituye la modalidad no hablada de la lengua española la cual se ajusta a unos criterios de corrección aceptados socialmente, y tiene en la lengua escrita su principal manifestación. Es la *langue* de Saussure, es decir, la que existe en todas las partes pero que nadie usa (Alvar, 1996), una variedad lingüística no marcada dialectalmente, aunque en España se haya aplicado erróneamente a la modalidad castellana.

Pero estamos ante una realidad pluricéntrica (Cfr. sección 2.8.), existen asimismo unos estándares regionales, y hay quien afirma que el español posee como mínimo dos estándares regionales orales, el español castellano y el español atlántico, conceptos que habría que precisar (Gimeno, 2006). De hecho, la lengua estándar no constituye, ni mucho menos, el único modo de hablar, ni siquiera la lengua común ya que una lengua histórica es un conjunto complejo de dialectos, niveles y estilos (Coseriu, 1990: 56). Además, la deseable atención a la lengua estándar no debe suponer desprecio hacia las otras variedades y registros (por ejemplo, del *espanglish*) sino tolerancia, flexibilidad y respeto recíproco, es decir, no hay que emprender una cruzada contra todo lo que se oponga a la presunta «única lengua correcta» ya que esta es ilusoria. Es claro que determinados usos (como el voseo, el *laísmo*... o la pronunciación «-ao» por -ado) no constituyen vicios, sino rasgos «neutros», legítimos en su ámbito, aunque no pertenezcan a la lengua ejemplar; los hablantes que deseen hablar con corrección no han de ser «monolingües» usando exclusivamente la lengua ejemplar, sino «plurilingües»: han de hablar de forma diferenciada según las circunstancias y los niveles sin mezclarlos (Coseriu, 1990: 69). Hablar bien significa saber adaptar nuestra lengua al contexto y también a nuestro interlocutor (Bernárdez, E. 1999: 49). Del mismo modo que la relación entre sociolecto culto y vulgar marcha en función de la variable sociocultural, la relación entre sociolecto estándar y vernáculo se puede vincular al parámetro «ámbito de uso».

Así pues, la lengua estándar constituye una «norma ideal» en el plano nacional e internacional, «elegida para su empleo por encima de la variedad regional y sociocultural para las tareas comunes» (Martínez Mangado,

2005) y, por tanto, una «abstracción conformada a partir de un amplio conjunto de variedades lingüísticas, diatópicas, diastráticas y diafásicas» (C. Hernández, 2001).

Asimismo se caracteriza por su «intelectualización», en otros términos, por su capacidad de expresar riqueza de matices y presentar mayor homogeneidad en su versión escrita que en la hablada: la escritura se erige en factor de extraordinaria fuerza al respecto (Lope Blanch, 2001:6), aunque se debe prestar atención a la hora de relacionarla con la literatura, ya que, advierte Hernández (2001), podría ser preocupante la opinión de algunos lingüistas de que la lengua estándar coincidiría con la literaria, entre ellos los de la Escuela de Praga (Havránek y Mathesius). Hay que tener en cuenta que aunque la lengua estándar coincide con la literaria no son la misma cosa; la designación lengua literaria no es equivalente a la de lengua estándar:

«No otra cosa es lo que se quiere decir con expresiones populares como «no me hables como un libro», cuyo sentido no puede ser el literal, de igual modo que la afirmación de Valdés escribo como hablo o la de Juan Ramón Jiménez no hay que hablar como se escribe, sino escribir como se habla no pueden entenderse más que como la expresión de un ideal estilístico.» (Narbona Jiménez, 2001:6)

La lengua literaria es una variedad más o menos compleja respecto a la lengua estándar, entre ambas se produce un salto cualitativo:

«A diferencia del discurso no literal, el literal es reconsiderable, no solo en su contenido, sino también en sus piezas y articulaciones. De ahí que la estructura del mensaje literal tenga que someterse a un proyecto, es decir, es una composición que implica la existencia de una operación de cierre. Además, la decisión del emisor acerca de qué tipo de mensaje va a cifrar debe producirse necesariamente dentro de los géneros que la tradición le ofrece, para reaccionar contra ella o (lo que es más frecuente) para aceptarla. El proyecto de redactar una esquela mortuoria, la inscripción de una lápida, un decreto, un reglamento, está constreñido por casi inescrutables prescripciones tradicionales. Algo parecido

sucede con las dimensiones «normales» de un ensayo, un cuento, una novela, un drama o un madrigal. La norma literal ha ido creando un largo repertorio de restricciones y de marcas, absolutamente necesarias para que el emisor construya y estructure su mensaje, y para que el receptor perciba tal estructura. Constituye el esqueleto preciso para la perdurabilidad del texto. Tales artificios deben producir consecuencias importantes sobre la misma variedad, y establecer una frontera entre la literal y la no literal. Aquella es producto de restricciones que no operan sobre esta. La creación de la variedad literaria y de los estilos es, pues, consecuencia inmediata de las restricciones a que obligan el cierre final y los cierres intermedios. La unidad mínima que el cierre produce es el «verso», y por tanto, no es mucho que el verso sea el tipo de discurso que se presta especialmente a la percepción del mensaje literal, el que se siente más alejado del estándar. Pero ello no quiere decir que solo la literatura se rija por tal norma: esta actúa en multitud de manifestaciones no literarias, de tal modo que la literatura no es sino una variedad, tal vez la más valiosa culturalmente del mensaje literal. Las imperiosas exigencias del texto literal, sometido a un esfuerzo de composición, fuerzan al emisor a salirse del estándar para acogerse a normas muy diversas y cambiantes, pero claramente identificables como propias del discurso literal.» (Gimeno Menéndez, 2004:10)

Es necesaria la precisión y delimitación de los términos desde una renovada perspectiva de la sociolingüística:

«La identificación del pasado entre la variedad estándar y la variedad literaria, así como la indeterminación frente a la variedad culta, son propuestas simples que no satisfacen las expectativas actuales de explicar la función y el significado social de la lengua, donde las variedades estándares y los vernáculos materializan diáfamanamente la dinámica histórica, geográfica, social y contextual del español[...] No es difícil definirse por una norma estándar que varíe de una comunidad de habla a otra, porque es una norma social, y como tal patrimonio singular de los hablantes de su comunidad. Por el contrario, la variedad literaria es patrimonio de toda la comunidad idiomática.» (Gimeno Menéndez, 2004:12)

Aunque sepamos que algunos dialectos no tenían o no tienen códigos literarios, la lengua literaria originalmente fue un dialecto, pero a diferencia de aquella el dialecto, entendido desde un punto de vista sincrónico, integra, sin embargo, factores socioculturales; significa diferenciación geográfica y social.

La lengua estándar es la consecuencia de un consenso basado en los usos literarios (la lengua literaria ha sido, y es, base imprescindible para la normativización). Las notables diferencias entre la lengua literaria española y la norma estándar de una y otras zonas se plasma en el hecho de que la lengua estándar coincide con la norma general aceptada por la comunidad de habla, y exige una reglamentación de acuerdo con sus caracteres distintivos.

Por otro lado, esa «norma ideal» es elegida por los hablantes de la lengua común, no puede imponerse de manera vertical sino que se configura horizontalmente. Ni los lingüistas crean las lenguas ni los políticos pueden aclimatarlas por decreto. Así la función de la Real Academia al respecto no radica, como creen muchas personas, en imponer la presunta única lengua correcta, más bien la finalidad es la de iluminar el camino que se estima más conforme a la identidad de la lengua histórica; si la mayor parte de los hablantes no lo pone en práctica, será imprescindible que la Real Academia dé fe de la existencia de una realidad diferente (Martínez Mangado, 2005). De consecuencia, resulta fundamental resaltar que la lengua estándar no está enteramente y definitivamente constituida (Coseriu, 1990: 67): en parte está constituida y en parte en vías de constitución; posee una parte más o menos establecida y todo un mundo de posibilidades que pueden ir actualizándose.

El estándar se presenta, pues, como patrimonio cultural de todos, pero si tuviese como misión sustituir en todas las ocasiones a las variedades regionales y socioculturales destruiría un patrimonio lingüístico y cultural indudable. De otro modo, su misión es la de constituirse en un marco de referencia donde converjan todas las variedades y la de estar en disposición de sustituirlas para determinadas funciones comunes, por encima de ellas. El estándar no es la consagración del hablar bien, sino simplemente un acuerdo social más o menos tácito que permite entenderse perfectamente entre personas de distintos orígenes nacionales, regionales y sociales (Bernárdez, 1999: 48). Lo emplearemos cuando la comunicación traspase los límites de lo estrictamente privado, situaciones en la que todo hablante culto renuncia

generalmente a sus peculiaridades locales (Martín Zorraquino, 2001: 4), es decir, en tareas o situaciones comunes o públicas que le confieren un rango superior y de prestigio como, por ejemplo, diálogos: conversaciones con desconocidos, mesas redondas, congresos, seminarios...; exposiciones: conferencias, clases...; difusión periodística: prensa, radio, televisión...; discursos: políticos, religiosos, sociales, judiciales...; informes: científicos, administrativos, ensayos...; publicidad: comercial, ideológica... (Wagner, 1983; Hernández, 2001: 9).

Por otro lado, cuando nos referimos al conjunto de características lingüísticas que permiten identificar a un grupo social, nos estamos refiriendo al sociolecto, lo cual quiere decir que este concepto suele asociarse al de «clase» o «estrato social». Los sociolectos altos son aquellos que constituyen la lengua culta de una comunidad, mientras que los sociolectos medios y bajos configuran lo que se denomina la lengua popular.

La lengua culta es el habla de las personas mejor instruidas y más reconocidas de una comunidad: dirigentes, empresarios, comunicadores, abogados, profesores, a ella se accede a través de la instrucción superior, con un protagonismo singular de la lengua escrita, por lo que su uso suele presentar una forma esmerada. El concepto de estándar literario nos remite a la escritura, aunque incluye el habla cuidada en general. El modo de hablar de las personas cultas de las ciudades, muy presente en los medios de comunicación social, es, por lo tanto, punto obligado de referencia a la hora de establecer un modelo lingüístico que pueda ser llevado a la enseñanza de la lengua (Moreno Fernández, 2010: 20). El resultado de las principales características de esta variedad de lengua es la norma culta, que es, en realidad, una idealización ejemplar que suele concretarse en obras como los diccionarios y las gramáticas.

La lengua popular, en cambio, plasmada a partir de los sociolectos medios y bajos, es un nivel de lengua complementario del nivel culto en la que se encuentran numerosos rasgos dialectales, arcaizantes, coloquiales y vulgares que afectan a todos los niveles lingüísticos: fonético, gramatical, léxico y discursivo. La caracterización de la lengua popular presenta dificultades sociolingüísticas importantes, no solo porque los límites entre el habla de los estratos altos y bajos son borrosos, también porque son muchos los elementos compartidos entre lo culto y lo popular; hasta tal punto sus elementos lingüísticos son compartidos por ambos niveles,

que generalmente hay que recurrir a diferencias cuantitativas para las caracterizaciones.

Muy cerca de lo popular y frecuentemente confundido con ese nivel se encuentra lo vulgar, pero mientras que lo popular puede y suele estar dentro de lo correcto, lo admitido, lo consentido y lo aceptado, socialmente lo vulgar no. Los usos vulgares son usos que rompen la norma social institucionalizada, la norma lingüística o ambas, son usos a menudo incorrectos, no admitidos como adecuados, no consentidos en ciertos contextos y situaciones, y no aceptados abiertamente. Todo ello no significa que no sean usados incluso por los hablantes de más alto estatus, que no puedan aparecer en muchos contextos o que no se acepten de una forma encubierta: hay situaciones que parecen exigir la presencia de usos vulgares, especialmente en conversaciones entre hombres o entre jóvenes de ambos sexos.

El juego entre lo culto, lo popular y lo vulgar forma parte de un proceso de variación que se manifiesta de manera multiforme en la lengua hablada y la lengua escrita; así es posible encontrar variedades dialectales usadas como estilos específicos, obras literarias que manipulan usos vulgares o grupos sociales que se distinguen por elementos lingüísticos de diferente procedencia geográfica. De hecho, no existe una correlación rígida entre las series conceptuales «literario/coloquial, culto/popular, escrito/oral».

2.1.6. Norma lingüística y norma culta

El concepto de norma (o normas) en lingüística es especialmente necesario en el estudio sociolingüístico de la problemática de la estandarización de lenguas. La distinción hecha por Skvorcov ya a finales del XIX, además de las diversas posiciones sostenidas por una serie de lingüistas sobre la norma lingüística (H Paul, el Círculo de Praga, los estructuralistas L. Hjelmslev y E. Coseriu, y los lingüistas soviéticos) nos dan cuenta de ello. Skvorcov distingue entre dos niveles de norma: la «norma realizada», dentro de la cual habría una parte actualizada, codificada o productiva y una parte no actualizada, donde encontramos los arcaísmos, las variantes de la norma, o «los dobles», y la «norma en proceso de realización», donde a su vez

hallamos dos niveles: en el primer nivel, las nuevas formaciones lingüísticas que se están convirtiendo en norma, y por otra parte, la actividad lingüística individual, no codificada y proclive a las desviaciones de la norma realizada (F.J. Zamora, 1985; Gimeno Menéndez, 2002).

La norma podría definirse como un conjunto de posibilidades de realización en la que participa un número variable de individuos. Podría decirse que las normas lingüísticas pertenecen a un tipo específico de normas sociales, y pueden clasificarse en «normas de producto», las cuales afectan al resultado propiamente lingüístico de la comunicación y aseguran el principio de la corrección lingüística, y «normas de uso», que reglamentan las características de la forma lingüística adecuada a cada situación comunicativa. Ambos principios (corrección lingüística y adecuación funcional) deben subordinarse al principio general de la plena comprensión, ya que es la meta primaria de los actos comunicativos, y cuando uno de estos dos principios dificulta el cumplimiento del principio general de la plena comprensión, se produce la desviación de las normas y la posterior sustitución de ella por otras nuevas que ayudan al cumplimiento de este principio. El principio general de la plena comprensión obliga a sustituir las normas lingüísticas que resulten artificiales y extrañas a la necesaria identificación de los hablantes con sus diversas variedades estándares. La RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española deben materializar la adecuación de la lengua al uso social, dentro de la labor de regularización y simplificación del componente fonológico y sintáctico, que ya iniciaron Alfonso X y Antonio de Nebrija (Gimeno Menéndez, 2004).

Además cabría señalar otra distinción dentro de las normas lingüísticas: las que son interiorizadas por el hablante-oyente en forma de expectativas de la producción o de la recepción de habla (implícitas o prescriptivas), y las que se presentan en forma de reglamentaciones exteriores al individuo (explícitas, de uso o descriptivas). Cuando se produce un conflicto entre ambas, es decir, que se apartan unas de otras, se produce una situación de «diglosia estricta», una situación de «hiato normativo» entre normas codificadas y sin codificar dentro de una comunidad de habla (López Morales, 1989: 196-216; Gimeno Menéndez, 2002).

La norma lingüística se puede identificar con la variedad estándar, y la estandarización con la codificación y aceptación de un conjunto formal de normas que definen el uso correcto dentro de una comunidad de habla.

Demonte (2003) se cuestiona si es posible una identificación plena entre estándar y norma, y aunque algunos tratadistas las hayan considerado equivalentes, Pascual y Prieto (1998) advierten que la norma viene a ser «el estándar de un modo particular» y la normalización es condición necesaria, pero no suficiente, para la estandarización (Romaine, 1988). Desde el punto de vista del estándar, por ejemplo, la pronunciación de *pior*, *cuete*, *almuada* podrían considerarse incluso vulgarismos, aunque para nada suenen a tal en la norma culta mexicana. El relajamiento de la *-d* final intervocálica de los participios en el español de España es parte de la norma culta peninsular pero, por aquello del acercamiento a la lengua escrita, sería un rasgo evitado, aunque aceptado por el hablante estándar (De Monte, 2003). Es oportuno, por ello, señalar las diferencias que existen entre el estándar en estado puro o «la norma ideal de referencia» y las «normas sociolingüísticas». Estas últimas marcan la procedencia de los usuarios y por ello son evitables en el hablante estándar, aunque perfectamente prestigiosas en un determinado ámbito (Borrego, 2001).

La norma culta o esmerada, por tanto, es el conjunto de características de la variedad de lengua que emplean las personas cultas de las ciudades, es decir, la lengua culta, muy presente en los medios de comunicación social, y punto obligado de referencia a la hora de establecer un modelo lingüístico que pueda ser llevado a la enseñanza de la lengua (Moreno Fernández, 2010: 20).

El concepto de norma culta podría ser mucho menos restringido de lo que es considerado habitualmente, pues así contaría con la adecuación a las condiciones propias de cada tipo de acto comunicativo. No hay que encerrarse rígida y exclusivamente en una sola modalidad de uso; el centro prioritario de interés de los lingüistas, de los profesores o de los profesionales de los medios de información debe ser lo que conocemos como lengua culta:

«La delimitación de una única norma culta, tenida por superior, tropieza continuamente con la pluralidad y relatividad que la adecuación discursiva impone. Importa aclarar la idea de adecuación de los usos a las circunstancias en que tiene lugar cada tipo de acto comunicativo, porque, de lo contrario, el grado de aceptación social de cada uno de ellos no puede ser bien definido. La línea divisoria de las actuaciones idiomáticas no depende sólo de que el canal o medio

sea oral o escrito, sino también de la complicidad o distanciamiento entre los participantes. Así, la posibilidad de explotar procedimientos contextualizadores como los prosódicos establece una separación entre discursos orales y escritos, pero puede variar radicalmente el tipo de control estructural que dentro de los primeros se ejerce. Muchas estructuras habituales en la conversación coloquial prototípica no pasan —salvo que deliberadamente se pretenda— a la escritura ni a la oralidad formal, y viceversa. En general, la sintaxis tenida por cuidada y estándar y la técnica constructiva dominada por la eficacia predicativa y pragmática, se combinan en proporción inversa al grado de inmediatez o proximidad de la situación comunicativa. Básicamente, es lo que distingue un discurso no propiamente interlocutivo, sobre todo si es escrito, del que sí lo es, especialmente si es oral y si es muy amplio el campo de los supuestos compartidos por quienes dialogan.» (Narbona Jiménez, 2001:5)

La lengua literaria ha sido el campo de acción preferente para determinar la norma. Pero es difícil definirse por una norma «estándar» pues la norma estándar variará de unos lugares a otros:

«M. Alvar aborda algunas preguntas directas que asaltan al dialectólogo de campo, donde se obliga a pensar entre dudas y dificultades. Algunas podrían ser interesantes, así, p. ej., el yeísmo o el seseo ¿pertenecen o no al español estándar? La respuesta afirmativa podría replantearnos ¿qué haremos entonces con los distinguidores de elle y ye, de ese y zeta?» (Gimeno Menéndez, 2002:8)

Si dentro de la lengua estándar hay dos tipos de normas: la norma escrita y la norma hablada es porque no hay que olvidar que la escritura conlleva siempre una elaboración más compleja. El uso de la escritura requiere una compleja estructuración de conocimientos. La dificultad que genera el hecho de dar forma escrita a los conocimientos, sensaciones, sentimientos o a las simples observaciones no solo está presente en las etapas iniciales del aprendizaje, sino que perdura (e incluso se acrecienta) cuando se poseen mayores conocimientos del sistema, del código escrito y de las tipologías discursivas. La valoración de la dificultad de lo escrito frente a lo oral es

un hecho común y compartido por todos los usuarios de la escritura y en especial por quienes podrían considerarse escritores expertos (Mendoza Fillola, 2005).

En definitiva, no solo es necesario diferenciar la variedad estándar de la literaria, también que hay que distinguirla de la variedad culta (Gimeno Menéndez, 2004); de hecho se puede hablar de la norma general, que supone un conjunto de hábitos lingüísticos considerados correctos por una amplia comunidad, y de la norma sevillana o de la norma castellana, así como de la norma de los hispanohablantes cultos. Otra cosa son las normas particulares que son las que existen minoritariamente y son realizaciones del sistema reducidas a grupos limitados (Alvar, 1983: 44). Con lo cual existe la posibilidad de encontrar más de un ideal de lengua, cada uno con su particular validez geográfica (laísmo, seseo y voseo, serían normas lingüísticas que incorporaríamos en sus respectivas comunidades de habla). Frente a esas normas regionales orales, contamos con un único modelo escrito de español normativo de la Real Academia.

Así el estándar no se identifica con la lengua común (o norma general) como hecho social que afecta e interesa a la vida de toda la comunidad idiomática, y que viene a servir de koiné a todos los hispanohablantes. La lengua común se actualiza a través de sus variedades (geográficas, sociales y situacionales), y son estas precisamente las que poseen una variedad estándar propia, que en cada comunidad de habla corresponde al ideal normativo que se enseña en las escuelas, al sociolecto de los grupos socioeconómicos de mayor prestigio y al registro utilizado en los medios de comunicación social. Aunque las nociones de estándar y de norma culta estén estrechamente conectadas, la lengua estándar se ajusta a unos criterios de corrección desligados de toda marca dialectal, social o estilística y cuya principal manifestación se encuentra en la escritura, así como en los estilos de habla pública y cuidada. De este modo, si el criterio de los usos prestigiosos las acerca el elemento diatópico las distancia. Estas normas cultas de las diferentes áreas ofrecen disparidades en ocasiones muy evidentes, y a veces contradictorias, hasta el punto de que lo que en un lugar es incorrecto y popular en otro puede ser considerado correcto o prestigioso (Moreno Fernández, 2010: 36).

2.1.7. Koineización, estandarización y normalización

Con frecuencia se han entendido los términos *estandarización* y *normalización* como sinónimos, y hasta *Koiné* y *estándar*. Es más adecuada la distinción de estos conceptos como parte/resultado de un proceso: el de la normalización lingüística.

Definiremos el concepto de normalización como el resultado de varios procesos, a partir de varias modalidades y normas empleadas por una comunidad, de las cuales termina imponiéndose y extendiéndose como norma prestigiosa y culta una de ellas. La gramática normativa pretenderá entonces constituirse en la expresión culminante de este modelo prestigioso.

Einar Haugen (1983) propuso un modelo de grupos de objetivos, reiteradamente citado en las principales guías y manuales sobre la planificación lingüística que incluye dos grandes partes: la planificación del corpus (*corpus planning*) y la planificación del estatus (*status planning*), que se corresponden con las dos perspectivas del comportamiento lingüístico sometido a regulación: planificación formal y planificación funcional. La planificación del corpus tiene que ver con la remodelación del sistema interno de la lengua involucrada (tiene naturaleza puramente lingüística) y la planificación del estatus con la asignación a esta lengua implicada de unas determinadas funciones deseadas (naturaleza puramente social). La interdependencia de estas dos categorías es obvia, por eso aparecen entrelazadas (Moreno Fernández, 2009).

El término *koinización* se avista por primera vez en un artículo de Jeff Siegel (1985), y se refiere al proceso por el cual surge una lengua koiné, esto es, «el resultado estabilizado de la mezcla de subsistemas lingüísticos, tales como dialectos regionales o literarios» (Siegel, 1985: 357). La koinización es un proceso natural en el que diversas variedades entran en contacto, se acomodan y construyen «un sistema adaptativo complejo que poco a poco tiende a adaptarse a las circunstancias comunicativas» (Moreno Cabrera, 2008). Una koiné se forma con un núcleo común a las diferentes variedades con el propósito de facilitar la comunicación transregional, y en tanto que se utiliza para la expresión ordinaria de todos los hablantes, funciona

como lengua común, sin embargo no se erige en modelo idiomático de una comunidad.

El estándar, en cambio, en el que el componente artificial es muy preponderante, a diferencia de la koiné, surge en una situación de superposición, muy impulsada ideológicamente y se convierte en «el punto de referencia central, a partir del cual se caracterizan otras modalidades de uso de la lengua» (Carbonero, 2003b). Pero si bien la lengua estándar puede funcionar como «un instrumento de entendimiento común» (Seco, 1989), ello no implica que sea la lengua empleada generalmente en la conversación cotidiana. De hecho, la variedad estándar más bien funciona como lengua franca en los usos cultos propios de los ámbitos formales, frecuentados por las clases más instruidas, no se materializa en el habla cotidiana y espontánea de ninguno de sus hablantes (Amorós Segre, 2009).

El proceso de estandarización podría suponer las siguientes fases: selección de una variedad particular para convertirla en lengua estándar; codificación o proceso por el que instituciones como las academias fijan esa variedad; elaboración funcional de la misma para que pueda ser utilizada al tratar asuntos políticos, educativos, científicos, etc.; aceptación de la variedad seleccionada por la comunidad, normalmente como lengua nacional (Hudson, 1981: 42-44). Este proceso ha recibido la etiqueta de «artificial» o «no natural», pero esta etiqueta puede ser matizada ya que aunque las fases de codificación y cultivación, características de todo estándar requieren de una planificación consciente y una intervención deliberada (Hudson, 1981; Romaine, 1988; Pascual y Prieto, 1998) sin embargo la emergencia de una variedad en estándar puede no ser el fruto de una mediación directa, es decir, de una selección premeditada de una variedad, sino de un devenir circunstancial en la historia de una lengua (Demonte, 2003).

Así, la naturalidad pueden ser una propiedad presente en el proceso de estandarización lingüística, es decir, el carácter sociohistórico del proceso estandarizador que representa una opción determinada por la civilización occidental con el fin de dar cuenta del desarrollo y evolución sociohistórica de algunas lenguas, puede reconciliarse con el componente artificial que, indudablemente, lo configura como tal (Amorós Segre, 2009).

Este producto final, que llamamos lengua estándar, es de naturaleza abstracta y se define por lo que no es, más que por lo que es, esto explica

tal vez por qué la propia lingüística como disciplina no se haya interesado demasiado por la comprensión y explicación de lo que denominamos supradialecto estándar. Técnicamente era la lengua de Saussure: existe en todas partes, esta aceptada por todos los hablantes (no solo por los escribientes), pero nadie la utiliza. Sin embargo, mantiene la unidad del sistema. Las lenguas estándares no suelen estar descritas en ninguna parte, (sí en gramáticas prescriptivas y en diccionarios académicos), ni nadie se atreve demasiado a pronunciarse sobre qué opción léxica o de pronunciación ha de considerarse como más prestigiosa. Ello se debe a que, por definición, es un objeto que está siempre incompleto, susceptible de cambios que dependen más de la voluntad de los usuarios que de propiedades objetivas y que constituye una entidad heterogénea (social, convencional, política, lingüística) tanto en su origen como en sus límites y contenido. De esta manera, la historia, el prestigio, la convención y las actitudes están en el origen de toda estandarización (Pascual y Prieto, 1998: 3; Milroy y Milroy, 1991: 15). El estudio de la estandarización de una lengua es lo que constituye la historia externa de una lengua.

Una vez normalizada, la «lengua estándar», como forma de prestigio, contribuye a crear la conciencia identificativa del grupo (González Ferrero, 1991: 49). Según López Morales (1993) parece que el factor prestigio no opera sobre bases tan simples como las comunidades de pequeña o mediana extensión con un solo centro de poder y sí en dominios lingüísticos dilatados como el del inglés, español o portugués. Aquí la lengua ha habido que calificarla con el adjetivo estándar, desprovisto de su significado técnico: resultado de un proceso de normalización; y es sabido que en este caso son varios los estándares. Pero como esta variedad varía de un sitio a otro, habrá que preguntarse de dónde procede, cuál es el criterio definitivo para que se llegue a un proceso de estandarización, para que una lengua o variedad sea considerada estándar. Para Alvar (1996: 19) la lengua estándar era el resultado de un consenso basado principalmente en los usos literarios. Es el referente válido en un momento dado en la inmensa superficie en la que se habla el español, aunque la realización de ese sistema abstracto pueda tener pluralidad de actualizaciones. Los estándares suelen coincidir con los estilos más formales del sociolecto alto de cada zona y es realmente la variedad manejada en asuntos oficiales, en la educación, en los tribunales, en los medios de comunicación, y, por supuesto, en la creación literaria. Es por ello que si analizamos la literatura de América y la de España, por

ejemplo, notemos diferencias en los distintos estándares en cuanto al léxico y a la fraseología principalmente, algo menos en relación con la gramática, pero si la letra impresa pudiera reflejar adecuadamente las peculiaridades fonológicas, segmentales y suprasegmentales, esas diferencias serían más marcadas aún (López Morales, 1989).

Lewandowski (1982) y Demonte (2003) refieren, asimismo, la naturaleza histórica de la institucionalización de los estándares y su condición de herramienta para el ascenso social de los usuarios que estén en condiciones de adoptarlos:

«La lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada e institucionalizada históricamente, con carácter suprarregional, está por encima de la(s) lengua(s) coloquial(es) y los dialectos y es normalizada y transmitida de acuerdo con las normas del uso oral y escrito correcto. Al ser el medio de intercomprensión más amplio y extendido, la LE [lengua estándar] se transmite en las escuelas y favorece el ascenso social; frente a los dialectos y sociolectos, [es] el medio de comunicación más abstracto y de mayor extensión social». (Lewandowski, 1982: 201)

El hecho de que la estandarización sea en bastante medida imprescindible para garantizar la unidad y la vida de una lengua, es un fenómeno de consecuencias similares a la globalización. Aceptarla a ciegas y como instrumento de nivelación en una única dirección es una actitud contraria no solo a la justicia sino a la ecología de lo biológico-social: a la natural tendencia a la variación que caracteriza la vida de las lenguas. Negarla de plano y predicar que en cada escuela hay que enseñar el dialecto de los alumnos y profesores es, dejar que sea el darwinismo social el que tome las decisiones, y condenar además a ciertos grupos a que su movilidad dependa de la suerte de sus élites, en el caso de que las tengan (Demonte, 2003).

La sociolingüística y la sociología del lenguaje aplicadas al español no disponen aún de la obra de conjunto sobre las variedades regionales y sociales de nuestra lengua y sobre la manera en que los hablantes perciben esas variedades, que permita hacer apreciaciones certeras sobre qué se

entiende exactamente por español estándar y cuáles son los rasgos y procesos que engloba y que lo definen. Pese a esa ausencia, Demonte (2003) se atreve con una caracterización global, primero de las características ideológicas de nuestro estándar y las tendencias que llevan a ellas, y luego a una ejemplificación de esa caracterización general.

En lo que concierne a las actitudes, en un tiempo indudablemente muy corto en el mundo hispano parece haber cambiado la percepción –siempre aceptada con reservas por parte de los latinoamericanos- del castellano peninsular como «dialecto primario del español norte orientador y casi modélico para un número vasto de hispanohablantes, que se realiza en unos vastos límites espaciales» (Hernández Alonso, 1996: 197) a una concepción más suelta y comprensiva del español estándar en la que el prestigio no aspira ya a ir asociado a la pronunciación de la /c/ y /z/, de la s como áptico alveolar, o al leísmo de persona (Borrego, 1992: 13).

La variedad estándar española es un dialecto construido con un vocabulario y construcciones sintácticas no específicos, en donde los acentos no se manifiestan de forma llamativa, aunque persistan rasgos, particularmente fonéticos y prosódicos, que identifiquen la zona geográfica a la que pertenece el hablante (Demonte, 2003) -de hecho el concepto pluricentrismo se asienta en la configuración de estándares regionales, que sustituyen al antiguo estándar español prescriptivo-, es una variante en la que la distancia entre la lengua hablada y la lengua escrita se reduce en lo posible (Koch-Oesterreicher, 2007), pero en lo que toca a la pronunciación, en el consenso fonológico del español parecen estar actuando varias fuerzas reguladoras. En el español en su conjunto no se plantea ya –como habría sucedido hace unos años-- la opción entre el español de Castilla, y su zona de influencia, y el español meridional y latinoamericano.

Ni España puede ser «norte regulador», ni pueden surgir voces reivindicando un idioma de los argentinos o de los mexicanos. Y en ese mismo espíritu de complementariedad, se extiende cada vez más –sobre todo en los círculos académicos- la aceptación de pronunciaciones alternativas como elementos que forman parte de una lengua estándar común, esto es, la aceptación del seseo americano, andaluz y canario y del yeísmo. Se consideran también comunes ciertas formas debilitadas de algunos de los procesos fonológicos que delimitan dialectos geográficos muy diferenciados: ciertas aspiraciones de la /s/, algunos debilitamientos de las consonantes

finales, la relajación de las dentales en la terminación de participios, etc. También se observa una ampliación y negociación del caudal léxico. Los lexicones de las lenguas del mundo reflejan la manera en la que los seres humanos conceptualizan las acciones, estados, cualidades y entidades de la realidad; codifican también los cambios que se producen en esa realidad: nuevos objetos y acciones serán nuevos nombres y nuevos predicados; ambas fuerzas no son incompatibles. Pues bien, si la globalización es el patrón de desarrollo político y económico dominante en el mundo actual, es natural que exista una globalización lingüística y que la tendencia a la homogeneización contribuya a la mejor delineación de un léxico estándar estable y bien definido (DeMonte, 2003).

Los hablantes utilizan esa variedad en la escritura, en la enseñanza del español como lengua extranjera, en situaciones formales y en la interacción con usuarios de otras variedades del español. Los hispanohablantes poseedores del estándar (aunque no sean conscientes de ello) saben adaptarse a quienes tienen normas distintas de las suyas. En el caso del español, si bien nuestro estándar es más laxo que el inglés estándar de Gran Bretaña, comparte con el inglés americano, con el italiano y el francés, la inclusión de reglas fonéticas y prosódicas variables que se adaptan a las pronunciaciones regionales. En este sentido el caso español sigue la regla general según la cual un estándar puede ser una koiné (Benincá 1999:248), una variedad común a un conjunto de dialectos, donde se elimina todo aquello que sea demasiado peculiar, particularmente en el terreno de la pronunciación, y se buscan formas léxicas y morfológicas transparentes y de consenso (Demonte, 2003).

Los estándares del español actual es multiareal y configura un modelo regido por un principio de coherencia o complementariedad (Corbeil, 1983) y no de dominio de un dialecto sobre otros. Es, no obstante, culturalmente más coactivo que el de otros países equivalentes (los EEUU, por ejemplo) porque la noción de norma y corrección tienen un papel decisivo en nuestra cultura social. Los hablantes aspiran a tener modelos lingüísticos, y los enseñantes tienen conciencia implícita o explícita de esa norma (Demonte, 2003). La Real Academia Española y el Instituto Cervantes no han dudado en señalar en numerosas ocasiones que el español del siglo XXI será americano o no será; una consideración tal era simplemente impensable hace años.

2.2. Dialecto

2.2.1. Concepto de dialecto

Es notorio que el reconocimiento de la dignidad de los dialectos y de su estudio se debió en parte al nacimiento de la lingüística como ciencia histórica (Alvar, 1996:5), pero también es ostensible que es muy difícil marcar las fronteras del dialecto respecto a la lengua, de hecho, sabemos que durante muchos años numerosos estudiosos han negado su existencia (Gaston Paris, Paul Meyer, Wenker). Lengua y dialecto podrían ser realidades idénticas desde un punto de vista filosófico o desde un punto de vista lingüístico. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, dialecto es diferenciación, que no quiere decir solo fragmentación histórica y geográfica:

«...dialecto significa, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, diferenciación. La geografía es, ni más ni menos, la precisión dentro de la que se han cumplido los hechos lingüísticos; del mismo modo que la cronología establece, también, sus propios límites. Y la diferenciación no obliga a un largo perspectivismo histórico; basta la distancia suficiente para que el hecho cobre sus exactos perfiles.» (Alvar 1983: 60)

Criterios como la intercomprensión, la estandarización o la presencia o no de literatura, de una gramática, una ortografía o un diccionario han sido considerados bastantes para deslindar una lengua de un dialecto. En la actualidad no son criterios pertinentes o suficientes.

Podemos recurrir a la norma para intentar definir el concepto de dialecto. El concepto básico de la dialectología es la norma; la norma como uso tradicional, propio de una comunidad de habla que la identifica y la distingue de otras comunidades similares, y que permite definir el dialecto como forma idiomática incluida en un conjunto mayor (la lengua-idioma) a cuya norma modélica se subordina, y caracterizada por un conjunto de normas que la individualizan frente a otras formas similares de la misma

lengua (Alvar, 1996: 135). No se puede hablar de dialecto sin hablar de lengua.

Intentando una relación de oposición o también de jerarquización entre los dos conceptos, desde un punto de vista rigurosamente lingüístico, no existen evidencias que justifiquen la distinción entre lengua y dialecto. Es decir, no habría manera de diferenciar lengua de dialecto, por lo que resulta pues obligado recurrir a criterios extralingüísticos para establecer esa oposición (Alvar, 1983: 87).

Realmente es muy complejo determinar si una variedad es dialecto o no, sobre todo si «se carece de datos básicos sobre las isoglosas, sobre la historia, sobre la distribución sociolingüística de los fenómenos y las actitudes de los hablantes» (Moreno Fernández, 2009: 92). Podríamos recurrir a dos argumentos para justificar la existencia de los dialectos: por un lado el lingüístico, es decir, la lengua se manifiesta de forma variable lo que supone que en territorios diferentes puede manifestarse de manera diferente. El segundo es de tipo social o sociológico: los hablantes tienen conciencia de que el modo de hablar de su comunidad forma parte de su identidad y los diferencia de otras comunidades, aunque hablen la misma lengua (Moreno Fernández, 2010: 18).

Es indudable que los factores extralingüísticos adquieren un papel muy importante, y aquí entra en juego el factor del «prestigio lingüístico» del que todos y cada uno de los hablantes tienen clara conciencia, incluso instintivamente, respecto a otras variedades. ¿Es entonces una cuestión de prestigio lo que hace de un dialecto que lo sea o que obtenga el rango de lengua? El prestigio es un modo de crear jerarquías.⁽¹¹⁾ Seguramente cualquier valoración que hagamos de la lengua comparándola con el dialecto nos llevará al prestigio de la primera y a la limitación del segundo (Alvar, 1983: 69). Pero para entender adecuadamente esta realidad es importante tener en cuenta dos circunstancias: en primer lugar, cuando se habla de dialecto se está haciendo referencia a una modalidad concreta de una lengua y esa modalidad no tiene por qué estar desprestigiada. No es necesario aclarar que el español es el suprasistema abarcador de todas las realizaciones de nuestra lengua que son heterogéneas entre sí; en segundo lugar, este

11) «Podemos entender por prestigio, la aceptación de un tipo de conducta considerada mejor que otra.» (Alvar, 1996:15).

concepto de «dialecto» está vinculando un sistema a una geografía, por lo que también se habla de geolecto (Moreno Fernández, 2009: 92).

Es cierto que hoy en día, aunque en un momento de la historia no fue así, no concedemos el mismo valor al leonés, al aragonés y al castellano, pues a los dos primeros se le sigue considerando dialectos del latín, basándonos en el prestigio del último en relación a los dos primeros. Eso sí, también en lo que concierne al prestigio, cada instrumento lingüístico es lo que quieren que sean sus propios hablantes; pero esos hablantes viven en una sociedad que, a su vez, se aloja en otra más amplia y en otra (Alvar, 1983: 71). La falta de tolerancia puede llevar hasta la autodiscriminación lingüística. La coacción, independientemente de las ideologías, es siempre desfavorable.⁽¹²⁾

Y es el prestigio de una estructura, el que acaba empobreciendo a las otras variedades (castellano con respecto a leonés o aragonés), o haciéndolas desaparecer (castellano frente a mozárabe o riojano), con lo que la lingüística termina yendo a remolque de la política, según se comprueba tanto en lo antiguo como en lo moderno (Alvar, 1983: 78).

No hay que desatender el punto de vista temporal o el histórico ni tampoco el espacial o geográfico, por lo que respecta al dialecto y su caracterización, dentro de la búsqueda de oposición dialecto-lengua. Ya Coseriu (1980: 113) estableció un modelo de dialectos primario, secundario y terciario: dialectos primarios o constitutivos, secundarios o consecutivos y terciarios o variedades regionales; los dialectos que son tan antiguos como el dialecto que constituye la base de la lengua común, los llama “primarios” (el astur-leonés, el navarro-aragonés y el castellano, hoy español). Más tarde Coseriu (1981: 14) añade también el judeo-español a esta serie de dialectos primarios. Con la clasificación diatópica de la lengua común surgen nuevos «dialectos» llamados “secundarios” (Paufler, 1997) son los que se escinden de esta lengua histórica por una diferencia diatópica (como las diferentes variedades del español de la Península y el español de América). En tercer lugar, se ubican los dialectos “terciarios”, «variantes peninsulares e insulares» y «variantes americanas» (Lope Blanch, 1992: 320), que derivan del estándar y adoptan rasgos regionales representando el habla de una élite

12) Por ejemplo, no se podría imponer, al resto de Aragón, el habla de Peñarroya, por grande que sea su personalidad y digna de estudio que la consideremos (Alvar 1983: 71). Pero, todavía más, rozaría lo ridículo si estos hablantes llegasen a tener dificultades a la hora de emplear la variedad impuesta luego de una normalización lingüística. La imposición coactiva de ningún modo resulta prudente.

urbana (como la norma castellana, andaluza, extremeña, canaria, etc., y la norma mexicana, caribeña y rioplatense, respectivamente). Es decir, más allá de la diferenciación de la lengua común existen formas de un español ejemplar, de un español estándar (y, por tanto, dialectos terciarios). Como la lengua ejemplar presenta una diversidad interna en los distintos países y regiones, ya han surgido tendencias hacia una unidad a un nivel aún más alto de la lengua en España y en América Latina (Coseriu, 1992: 165).

La división de Coseriu parece aportar claridad a nivel terminológico, pero no por ello se licencian las dificultades a la hora de aplicar el modelo en lo que respecta a la clasificación y al funcionamiento de estos diferentes grupos de dialectos. La clasificación de los dialectos primarios asturiano- leonés y navarro-aragonés en la categoría de «lengua histórica» española resulta problemática si consideramos su equivalencia histórico-genética con otros dialectos primarios, que evidentemente no pueden ser incorporados a la categoría español, además de la gran cantidad de puntos en común a nivel del sistema interno que también tienen con ellos y justamente no solo con el castellano. Por otra parte, el hecho de que todos los dialectos secundarios deban provenir de la lengua común castellana también plantea un problema; si tenemos en cuenta el papel tan activo e importante que desempeñan otros dialectos primarios, como por ejemplo, la influencia del leonés en la constitución del dialecto secundario andaluz, o la del gallego o el asturiano-leonés en la formación de las diferentes variedades del español de América Latina. Y esta no es la única razón por la cual a estos últimos tampoco se los puede clasificar solamente como dialectos secundarios de la lengua común española, pues estos son más bien la suma de rasgos de la lengua común y de características dialectales secundarias, como por ejemplo, el andaluz y el canario (Paufler, 1997), o por ejemplo, los dialectos terciarios del español en cada zona: en Asturias sería el «castellano asturianizado» (Neira, 1982: 26), en Cataluña, el español catalanizado (Sinner, 2004; Vann, 2005).

De este modo, tiene una gran relevancia para la dialectología actual lo que Coseriu entiende como diferenciación diatópica en el marco de lo «ejemplar» de la lengua común, es decir, en el marco del lenguaje estándar, más precisamente, de la norma sociocultural vigente. La diversa realización de lo «ejemplar» en las diferentes regiones crea unidades sintópicas nuevas de las que hemos hablado arriba, es decir, los llamados dialectos terciarios. Basándose en el concepto aplicado por Montes Giraldo (1982) del «superdialecto» en la Península Ibérica, se pueden reconocer bastante

claramente los rasgos de un superdialecto terciario de tipo meridional en contraposición con otro de tipo septentrional. Actualmente la tarea de la geografía lingüística es, en su calidad de medio indispensable para comprender y registrar la sincronía diatópica, describir y registrar el proceso evolutivo del estado idiomático que, contrariamente al proceso histórico, en donde tuvo lugar una «castellanización» del sur (acompañada de la formación de los dialectos secundarios) hoy en el ámbito de los dialectos terciarios, se tiende a una «meridionalización» del norte de la Península Ibérica (Paufler, 1997).

2.2.2. Lo Dialectal, lo vulgar y lo popular

En la lingüística anglosajona actual, Trugill (1999) confiere a la lengua estándar el carácter de «dialecto», es decir, la lengua estándar puede definirse como dialecto social, basado en unos criterios formales de corrección, y que se manifiesta principalmente en la lengua escrita y en los estilos de habla pública y cuidada, ya que no puede sostenerse que sea una lengua propiamente dicha, ni un acento, ni un estilo, ni un registro. Este dialecto tendría unas características de las que se excluirían las que están marcadas por razones de historia (arcaísmos), de geografía (dialectalismos, localismos), por razones sociales (jergas) o profesionales (tecnicismos). Y es precisamente en este ámbito, en el de la caracterización, donde los lingüistas se topan con barreras infranqueables. En el caso del español, hay que aceptar la insoslayable realidad de que no podemos usar la lengua de modo ajeno a la realidad geolingüística hispánica, así pues, el único camino para aproximarnos a un estándar del español consiste en adoptar una estrategia que prime, en primer lugar, lo correcto sobre lo incorrecto; que, allí donde no llega la normativa, prime lo culto sobre lo inculto; y que, allá donde lo culto ofrezca soluciones diferentes, prime lo general sobre lo particular (Moreno Fernández, 2010: 40).

Así pues, en la caracterización dialectal de un área geográfica determinada, es primordial no confundir los rasgos que se deben a motivos geolingüísticos con los que se originan en factores sociolingüísticos. Hay que poner especial cuidado en no mezclar lo dialectal con lo vulgar o lo popular.

El uso de formas como *haiga* “haya”, *semos* “somos”, *muncho* “mucho”, *naide* “nadie”, *los/mos vamos* “nos vamos” o *hablastes* “hablaste” es vulgar, no dialectal, ya que puede oírse de boca de hablantes procedentes de distintas áreas geográficas, pero siempre de un nivel sociocultural bajo (Moreno Fernández, 2010: 48). Existen, pues, fenómenos lingüísticos que se presentan en la totalidad del dominio hispánico, aunque restringidos a determinados estratos socioculturales y situaciones de uso, a los que se denomina vulgarismos. La diferencia esencial entre los vulgarismos y los rasgos dialectales es que aquellos no presentan una determinada circunscripción geográfica, sino que pueden aparecer y, de hecho, aparecen en el habla familiar de hablantes de poca cultura de cualquier procedencia, viéndose además afectados de estigmatización sociolingüística.

La diferencia de comportamiento entre vulgarismos y dialectalismos es consecuencia de su diferente origen histórico. El vulgarismo es un fenómeno panhispánico o propio incluso del español que hasta ha podido llegar a tener una cierta relevancia, pero que se ha visto sobrepasado por la evolución lingüística o relegado por un impulso nivelador del idioma – dado que la constitución de una norma ejemplar no es nada más que un proceso de selección entre posibilidades alternantes, auspiciada muchas veces por una política lingüística o por una autoridad idiomática o por ambas simultáneamente (Narbona, Cano y Morillo, 2003:206). Estos usos no serán objeto de nuestro interés, dado que se está poniendo el acento sobre los rasgos dialectales cultos y esmerados, no sobre los vulgarismos.

Para una caracterización del término popular es preciso entrar en el terreno del nivel de lengua, pues el término popular es complementario y se expresa en oposición al término culto. Lo popular se manifiesta principalmente en hablantes de estratos socioculturales bajos, así como en contextos de mayor familiaridad o cercanía. Claramente en la lengua popular se encuentran numerosos rasgos dialectales, arcaizantes, coloquiales y vulgares que afectan a los niveles fónico, gramatical y léxico, así como refranes y sentencias que tienen su origen en el mundo rural y elementos procedentes de grupos socialmente marginados (Moreno Fernández, 2009: 353).

2.2.3. Lo ejemplar y lo correcto

Es necesario distinguir estrictamente entre lo correcto y lo ejemplar teniendo en cuenta en cada caso la naturaleza y el modo de ser real de las lenguas, porque solo así podremos llegar a una concepción teóricamente fundada de la unidad idiomática en general para aplicarla al problema de la enseñanza de la variedad en la clase de ELE. Coseriu (1990: 45) lleva a cabo la distinción sistemática entre lo correcto y lo ejemplar poniendo de manifiesto que se confunden casi constantemente ambos conceptos o, lo que es lo mismo, no se distingue lo que es correcto de lo que es ejemplar, es decir, la corrección del hablar y la ejemplaridad idiomática (el ideal de lengua o la lengua «estándar») y, de acuerdo con la actitud que se adopta en la política idiomática, se tiende a reducir lo correcto a lo ejemplar o, al contrario, lo ejemplar a lo correcto (o «usual»).

Así puede observarse que en muchas ocasiones, «lo correcto» y «lo ejemplar» se tergiversan de dos posibles maneras: 1) reducción de lo correcto a determinada ejemplaridad, y 2) reducción de lo ejemplar a lo simplemente correcto.

La primera manera es un modo de actuar que corresponde a «conservadores» o «puristas», que defienden una unidad idiomática estricta total caracterizada por la estaticidad (la lengua ya está fijada y lo demás, como suelen decir, «no existe»), por la homogeneidad (un único sistema) y por la exclusividad (sin niveles ni registros). Se considera una sola forma de la lengua histórica como lengua correcta. De este modo en el mundo hispánico, tanto en España como en América, se tiende (o se tendía) a considerar como único «español correcto» el español ejemplar de España (identificado, por lo común, con el español «académico»), y, como consecuencia, el seseo y el voseo, por ejemplo, se presentaban como «vicio» en todo el español americano.

La segunda postura (reducción de lo ejemplar a lo simplemente correcto) caracteriza a los «liberales» o «tolerantes». Estos rechazan por inútil cualquier actividad en pro de una presunta unidad idiomática, porque para ellos solo el uso debe imponer su autoridad. Para los que defienden esta postura, todo vale si se usa, y para los que defienden la primera, solo vale lo que tradicionalmente han usado los mejores, y solo tal y como lo han

usado. Ambas posturas extremas tienen algo de razón y mucho de criticable (Martínez Mangado, 2005).

Está claro que por un lado la lengua es dinamismo (no estaticidad) e integra varios sistemas (es un diasistema) y una pluralidad de normas; por otro lado, la unidad idiomática constituye un problema real: lo ejemplar tiene validez como cohesión y hecho de cultura y una planificación lingüística bien entendida es razonable, ya que la falta de normas conduce a la barbarie (Coseriu, 1990) pero tampoco podemos ignorar el modo de ser universal de las lenguas históricas y aspirar a una unidad idiomática utópica, teórica y empíricamente inalcanzable.

Martínez Mangado (2005) advierte que lo correcto y lo ejemplar, no solo no son lo mismo, sino que no son siquiera comparables entre sí y no deberían poder confundirse, ya que pertenecen a planos reales y ámbitos conceptuales totalmente distintos: lo correcto es un modo de ser del habla y lo ejemplar lo es de la lengua: una técnica histórica del hablar. Lo correcto es una propiedad de los hechos de habla (o de «discurso»): la conformidad con el sistema lingüístico que se realiza o se pretende realizar en un discurso determinado. Lo ejemplar, en cambio, es un sistema lingüístico: una «lengua» particular constituida como tal (o que se pretende constituir) dentro de una lengua histórica; y, en cuanto lengua, no es ni «correcto» ni «incorrecto», sino que, como toda lengua, solo puede ser pauta de corrección para su propia realización en discursos. Por lo mismo, el juicio de corrección es una valoración del habla, mientras que el juicio de ejemplaridad es una comprobación de índole histórica concerniente a un estado de lengua. Lo correcto, en el hablar, es, en cada caso, lo conforme al saber idiomático al que el hablar considerado corresponde. Como este saber (en el caso de las lenguas «naturales», o sea, de las lenguas propiamente dichas) es un saber tradicional -tradición de una comunidad-, puede decirse también que lo correcto es lo conforme a la tradición idiomática; y como esta tradición se llama «lengua», que es simplemente lo conforme a la lengua e «incorrecto» es lo que no es conforme a esa tradición (pero puede ser conforme a otras tradiciones, eventualmente afines).

Por consiguiente, todo hablar tiene su propia corrección, a saber, en relación con aquel modo de hablar («saber idiomático») al que corresponde o pretende corresponder. Primero, en relación con tal o cual idioma pero, luego, también con respecto a los modos de hablar que pueda objetivamente

distinguirse dentro de un idioma («o lengua histórica»). Así, todo modo de hablar establecido como tal, con sus rasgos constantes, sus regularidades y sus normas, tiene su propia corrección (en el sentido de que es pauta de corrección para su realización en el hablar). De tal modo, el voseo, no es ni puede ser incorrecto ahí donde corresponde a las normas idiomáticas pero, evidentemente, lo sería en discursos correspondientes a otras normas. Así como es posible incurrir en incorrecciones al hablar la lengua ejemplar, también es posible hablar incorrectamente un dialecto o una forma regional de la lengua común.

Hay que advertir, además, que la corrección idiomática no es el único tipo de conformidad o suficiencia del hablar con respecto al saber lingüístico que se espera que realice o manifieste. Es cierto que el hablar es siempre hablar una lengua (o varias lenguas, incluso en un mismo discurso) pero el saber hablar (lo que se llama «competencia lingüística») es un saber complejo, que no se reduce a saber una lengua (o lenguas). Todo acto de habla, todo «discurso», realiza y manifiesta simultáneamente, por medio del empleo de la lengua, tres tipos fundamentales de «saber lingüístico», es decir, el saber elocucional (o saber hablar en general: de acuerdo con los principios generales del pensar y con la experiencia general humana acerca del «mundo»); el saber idiomático (o saber hablar de acuerdo con las normas de la lengua que se realiza); y el saber expresivo (es decir, saber hablar en situaciones determinadas, saber estructurar «discursos» de acuerdo con las normas de cada uno de sus tipos). El juicio de lo correcto concierne solo a la conformidad con el saber idiomático. El juicio de lo congruente concierne al saber elocucional y el juicio de lo apropiado corresponde al saber expresivo (en sus tres formas: lo adecuado con respecto a aquello de que se habla; lo conveniente con respecto a las personas con que se habla; y lo oportuno con respecto al momento o a la ocasión del hablar).

Otra confusión corriente con respecto al concepto de corrección idiomática es la que frecuentemente ocurre entre lo congruente y lo correcto puesto que las incongruencias elocucionales se toman a menudo por incorrecciones. Y no son propiamente «incorrecciones» o errores idiomáticos, sino deficiencias debidas al descuido de las normas del saber elocucional, independientemente de la lengua que se está hablando.

En cuanto a lo ejemplar, también llamado «lengua estándar», «norma culta», «norma idiomática», «ideal de lengua», hay que insistir en que no es

la «lengua correcta» por antonomasia. Ninguna lengua puede ser pauta de corrección para discursos en otra lengua, y menos aún, la lengua ejemplar, puede ser pauta de corrección para otros modos de hablar en cuanto tales, ya que el juicio de corrección no se aplica a los sistemas lingüísticos. Por lo mismo, los llamados criterios de corrección (el «geográfico», el «aristocrático», el «literario», etc.) salvo uno solo (el criterio del «uso») no son ni «criterios» ni de «corrección» sino que son tipos de ejemplaridad. La lengua ejemplar se convierte en norma ideal de la lengua común, es tendencialmente coextensiva con ella, y, por ende, también con la lengua histórica (aun cuando no logre imponerse en todo el ámbito de esta), es «estándar» o «pauta de referencia» para las variedades regionales (modelo que se les propone para un eventual proceso de reunificación) y, al mismo tiempo, representa a la lengua histórica en el plano interidiomático e internacional (en las relaciones con otras lenguas y con otras comunidades: es, por ejemplo, la lengua que se enseña a los extranjeros); de aquí que comúnmente se la entienda como la lengua (inglesa, francesa, italiana, española) por excelencia.

Martínez Mangado (2005) aporta, además, un nuevo concepto muy útil al respecto, al que llama lo «recto» oponiéndolo a lo usual y a lo ejemplar ya fijados. De esta manera podemos entender por unidades lingüísticas rectas las canónicas, las verticalmente configuradas y preestablecidas; mientras que correctas (co-rectas) consideraremos, las coestablecidas, las cofijadas horizontalmente, sean rectas o no. Las primeras son las dadas, las objetivas; las segundas, las mantenidas, reformadas, adoptadas o creadas por la comunidad de hablantes. Para precisar más el concepto, se podría distinguir, dentro de lo recto, tres tipos de elementos:

- 1) los primigenios, es decir, los originales y etimológicos;
- 2) los canónicamente evolucionados, o sea, los que se han transformado de acuerdo con lo esperable según las tendencias o leyes de la evolución lingüística;
- 3) los canónicamente creados.

Por ejemplo, la tríada *directo* (forma etimológica) / *derecho* (forma con evolución normal del grupo -kt-) / *dirigido* (participio analógico regular) ejemplifica bien, respectivamente, los tres subconceptos. Las formas

rectas, por ser normales (de existencia o construcción normal, acorde con los cánones), son siempre correctas: en acto o en potencia (desestrenar, verbigracia, por el momento, o ustedear); aunque no siempre alcancen el estatus de ejemplares (es ilustrativo el ejemplo de decimoprimer y decimosegundo, por ejemplo, que son cada vez más usuales, pero inaceptados sustitutos, hoy por hoy, de undécimo y duodécimo en la lengua estándar. Una realización lingüística puede alcanzar, pues, la corrección por dos vías de normalidad: por su uso (esprinter, por ejemplo, forma no recta, pero sí usual, en español) o por su configuración regular (esprintador, verbigracia, forma inusual, aunque recta) (Mangado Martínez, 2005).

Claramente, en la norma lingüística, como en cualquier otra norma humana, lo que importa es cómo consideramos las cosas, no tanto cómo son. Así, a menudo, las formas rectas, por el dinamismo propio de la lengua, experimentan con el uso una serie de alteraciones debidas a múltiples fenómenos (analogía, cruce, ultracorrección, asimilación, disimilación, diversas fobias y filias) y si triunfan esas formas alteradas, pasan a ser correctas.

2.2.4. Conformación dialectal del español

Desde una perspectiva temporal, diacrónica, todo pareciera más fácil; podemos decir que leonés, aragonés, castellano, catalán(es), gallego, italiano, francés, etc., son dialectos del latín. La visión sincrónica de las cosas es quizás un poco más complicada. Pero, ya sea históricamente como sincrónicamente, lo ideológico y lo político, que no tendrían nada que ver con lo científico, salen a colación inmediatamente y determinan a lo lingüístico:

«Causas ajenas a la lingüística hicieron que un dialecto se convirtiera en lengua; es decir, estructura lingüística superior en la que se proyectan multitud de valoraciones que, insisto, son extralingüísticas, pero que condicionaron los hechos lingüísticos. Los hablantes eligieron uno de esos vehículos expresivos para transmitirse, esto es, para realizarse como hombres. Y esa prioridad unas veces fue libremente reconocida, mientras que otras se acató por razones

de importancia política, que tuvieron que ver con la idea de Estado.» (...) «Lo que podemos entender por dialecto queda supeditado al concepto anterior, pues la escala de valores depende -insisto- de causas no lingüísticas. Por eso parece pueril que determinados grupos muy minoritarios reclamen el dictado de lengua para instrumentos que se llaman fabla, bable, etc.» (Alvar, 1983: 82)

Si hablamos de historia, es acertado recordar que el español tiene una historia diferente a la de otras lenguas vecinas, lo que la hace ya muy especial; ya Vicente García de Diego (1950: 107) subrayaba que en todo estudio del castellano habría que tener muy en cuenta su condición de complejo dialectal. Esta afirmación es la consecuencia de un dato especialmente interesante que se pone de relieve sobre las lenguas románicas: el español frente al francés y al italiano es dialectalmente pobre, pero es más rico en dialectalismos, es decir, por un lado el francés y el italiano diferencian la lengua oficial de la dialectal atesorando a la vez un nutrido conjunto de dialectos; por otro lado el castellano refuta solo las voces «de escandaloso tipo dialectal» nutriéndose de los dialectos que domina y absorbiendo una cantidad enorme de voces:

«Por conservar, in loco, el francés y el italiano su espléndido mosaico dialectal, el francés y el italiano son la capa oficial, bien diferenciada del dialecto regional, mientras que el castellano, al instalarse en zonas nuevas, ha perdido la conciencia de la distinción, dando el mismo valor de oficialidad a los elementos provinciales.» (García de Diego, 1950: 107)

García de Diego insiste sobre la importancia de una doble tarea: en primer lugar, la selección de provincialismos no incluidos en los vocabularios oficiales, y, en un segundo lugar, la eliminación de provincialismos que no forman parte del castellano. Sin embargo, esta voracidad de lo que era el castellano no es algo desfavorable ni destructivo hasta el punto de tener que «hurtar de las entrañas del idioma los términos dialectales», como aconsejaba García de Diego en su trabajo (Suárez Pineda, 1954). Más bien, la condición bastarda o mestiza de nuestra lengua no puede ser otra cosa

que algo enriquecedor, y que ha convertido una variedad germinada en el norte de España por causas históricas en una lengua crecida con el alimento de todas las gentes del territorio a lo largo de los años y antes de su mismo nacimiento. Una lengua que es de todos por igual, y que llevada allende los mares se convertirá en propiedad de americanos en la misma o en mayor medida que nuestra.

En esta línea hay quienes proponen que la dialectología debe tomarse como perspectiva complementaria de la historia del español por tres razones fundamentales; la primera es que el español se ha extendido mediante la creación de sucesivas modalidades regionales. Como hemos visto, conforme avanzaba lo que se conoce como Reconquista, las tierras nuevamente ganadas para el castellano se repoblaban con gentes de muy diversas procedencias, cuyas diferencias lingüísticas dieron pie a procesos de nivelación, que fueron distintos en cada zona. Precisamente uno de ellos originó el dialecto andaluz, que tan decisiva importancia tendría en la configuración del canario y del español de América; la segunda razón es que el castellano se expandió también a costa de otros romances neolatinos, leonés y navarroaragonés, pero en esos dominios no se impuso sin contrapartidas, pues hubo de recibir la impronta de las otras lenguas llamadas a desaparecer, lo cual resulta inevitable en períodos de bilingüismo o diglosia. Aunque no fuera idéntica la situación, hubo asimismo interferencias dialectales en las llamadas hablas de tránsito; por ejemplo, en el murciano, sobre el imperante castellano, influyeron el catalán y el aragonés; la tercera razón es porque la lengua española no establece barreras excesivamente pronunciadas entre usos populares y cultos, y tampoco es reacia a aceptar el regionalismo en la norma modélica: el particularismo lingüístico se encuentra en la obra del gran Nebrija, o en los textos literarios de Alemán, Cervantes, Espinel, Gracián, entre los clásicos, y Juan Ramón Jiménez entre los autores de este siglo (Frago Gracia, 2010).

Ramón Lodaes detalla el nacimiento del castellano como lengua de todos y de nadie, la cual iba recabando todo lo que encontrase a su paso por el buen fin del entendimiento y la comunicación (Lodaes, 2001: 198). Lejos de pensar que la raíz de este proceso se pueda encontrar en el origen románico de nuestra lengua, podemos decir que así como el español se fue imponiendo por razones de tipo político-territorial y fue por ello asimilando lo que encontraba, otras lenguas en cambio, como el italiano de hoy (el antiguo dialecto toscano), se impusieron, no por razones políticas o

militares, sino más bien por prestigio cultural: La (Divina) Comedia, que se considera la primera obra literaria escrita en la lengua moderna se escribió en este dialecto.⁽¹³⁾

El caso de Francia es parecido al de Italia como sabemos. El *francien*, dialecto (en sentido diacrónico como derivación del latín) de Île de France se impuso ya desde el siglo XVI, fue privilegiado cultural y políticamente frente a los demás dialectos de Francia. Pero se precipitó a partir de la Ilustración y de la revolución de 1789 cuando apareció la idea de nación como comunidad cultural y lingüísticamente homogénea.⁽¹⁴⁾

Por otra parte, son argumentos de tipo político los que hacen que los políticos franceses de principios del siglo XX, y hasta hoy, nieguen el estatus de lengua al occitano, al francoprovenzal y al bretón olvidando que, hasta finales del siglo XVIII, poco antes del estallido de la Revolución Francesa,

13) Así, los grandes escritores anteriores al Renacimiento italiano escribían en toscano: Dante Alighieri, Francesco Petrarca y Giovanni Boccaccio. Mientras tanto existió en Italia una gran desunión política hasta el siglo XIX. El toscano literario del siglo XIV había sido aceptado como lengua de las personas cultas pero la mayoría de las personas no lo usaba, usaba sus dialectos, sus propias lenguas. en 1860 la gran mayoría de la población no entendía el italiano era solo la lengua de los literatos. incluso las clases dirigentes preferían no utilizarlo. Víctor Manuel II, el primer rey de la Italia unificada, escribía normalmente en francés y hablaba dialecto en los consejos de ministros. Del mismo modo, su primer ministro, Cavour, se mostraba visiblemente incómodo cuando se hablaba italiano en el Parlamento. A principios de siglo XX el uso del italiano estándar era limitado en muchas regiones. en 1910 la mitad de los maestros impartían clases en dialecto a fin de que sus alumnos pudieran entenderlos. Sin embargo el italiano se impone entre la población en la década de los 50, con la llegada de la televisión; el contacto con el italiano se dio por medio de la radio, del cine y de la televisión. Solo a finales de los años cincuenta la lengua italiana se convirtió en lengua materna para los italianos (Lorenzetti, 2007: 19). Hoy en día, el fenómeno que sucede en los últimos años es que los más jóvenes están perdiendo paulatinamente sus respectivos dialectos. Además estos están cada vez más degenerados debido a la influencia del italiano que no los absorbe como pasaba con el castellano. Hay una situación de diglosia a favor del italiano que está haciendo desaparecer el dialecto. el dialecto se habla en familia (a veces, cuanto mayor es el nivel cultural menos es la propensión a hablar dialecto) o entre la gente con un nivel cultural muy bajo. Si la situación no cambia es posible que los dialectos se vean barridos del mapa en pocas generaciones.

14) Parece que en 1790, de los entonces 26 millones de franceses, apenas las dos quintas partes tenían el francés como lengua materna. Del resto, 3 millones hablaban también el francés, 6 millones apenas lo hablaban y 6 millones no lo hablaban. la contraposición entre lenguas por un lado (una, el francés) y dialectos o jergas por el otro (el bretón, el catalán, el vasco, el alsaciano, el corso, el gascón, etc., calificadas de dialectos, las distintas variedades del francés hablado y las lenguas de las zonas colonizadas), se tiñeron muy pronto de elementos clasistas pues las clases dominantes tenían en muy baja consideración otros modos de lengua frente a la idea de un pueblo, una lengua y una nación. De ahí se infiere que durante casi dos siglos se proveyera al acoso de las demás realidades lingüísticas locales, incluso por la fuerza.

el francés resultase tan incomprensible como el latín para los franceses. Del mismo modo, la mayor parte de dialectólogos italianos no admitirán que el piamontés o el siciliano pueden ser lenguas a todos los efectos. Siguiendo en la estría marcada por lo político, igualmente nos topamos con otro tipo de realidades bien diferentes: por ejemplo, portugués y gallego - ambas derivan de un mismo idioma, el galaico-portugués, siendo las diferencias más de pronunciación que ortográficas. Se autodefinen como lenguas separadas, a pesar de que algunos las apuntan como dialectos o como un diasistema; Moldavo y rumano - por cuestiones políticas son considerados idiomas diferentes, pero la realidad es que son casi idénticos, la diferencia fundamental es que el moldavo se suele escribir con el alfabeto cirílico y el rumano con el latino (en el pasado este último también era escrito en alfabeto cirílico; a su vez los moldavos han empezado a usar el alfabeto latino); Croata, bosnio y serbio - pueden clasificarse los tres como una única lengua, que sería el serbocroata, siendo además parte del grupo eslavo meridional, es también inteligible con el esloveno; en el caso del urdu e hindi son el mismo idioma escritos con alfabetos distintos, aunque usan palabras técnicas diferentes; Malayo e indonesio, lingüísticamente hablando son dos variantes de una misma lengua, distinguidas por cuestiones político-culturales. Como vemos la perspectiva histórica no está exenta de importantes derivaciones políticas que a su vez repercuten en la historia de las lenguas y de los dialectos.

Por lo que se refiere al español, la situación hubiera podido ser la misma que sucedió en Francia o en Italia pero no fue así:

«Porque si Táriq y su gente no se hubieran entrometido en asuntos de política visigoda, la historia lingüística peninsular hubiera transcurrido por cauces completamente distintos a los que aconteció (...) Los romanogodos no se hubieran comportado como lo hicieron. (...) Hubiera sucedido lo que sucedió en Francia o en Italia durante siglos y siglos. Salvados los territorios eusquéricos, la mayor parte de la península la ocuparían romanogodos, habitarían sedentarios en áreas provinciales muy similares a las trazadas por la administración romana. Hablarían lenguas parecidas dado su común fondo latino, inteligibles entre sí siempre que se pusiera buena voluntad en cada provincia, las modas lingüísticas estarían trazadas por las ciudades más pujantes dentro del territorio. Con el tiempo, quizá se habrían ido formando, por lo menos, cuatro grandes variedades románicas: la cartaginense, con sus centros en Toledo y Cartagena, la gallego-

lusitana, la Tarraconese, con sus centros en Zaragoza, Tarragona y Barcelona. Finalmente, la bética, con sus centros en Córdoba y Sevilla. (...) Con los siglos, los familiares se habrían dividido algo más. Algunas variedades lingüísticas llegarían a ser inteligibles entre sí. Es posible que a finales del siglo XVIII (como ocurrió en el caso del francés) o, en el primer tercio del XIX (como sucedió en el caso del italiano), una de esas cuatro variedades, dada la importancia comercial, demográfica, militar, literaria o cultural de sus hablantes, se alzara como lengua general de España. Al calor de ideas revolucionarias sobre la igualdad y la fraternidad de los españoles, o al calor de ideas propias del romanticismo nacionalista, el cartaginés, el tarraconés, el galaicoportugués o el bético, unos de ellos habría pasado a ser el español, sin más.» (Lodares, 2001: 183)

Conviene matizar la cuestión acerca de la conformación dialectal del español y de su origen mestizo especialmente por lo que respecta a los posibles alarmismos cuando se habla sobre las corrupciones o las alteraciones que el español puede representar en los rasgos dialectales propios de cada región porque es de ellos que el español se ha alimentado a lo largo de la historia. El casticismo lingüístico como precepto conduce a la obstrucción de las formas de pensar, y sobre todo, de las formas de expresarse. Si en un momento dado de la historia de nuestra lengua se han reputado impublicables en España libros por estar escritos en mexicano o en argentino, hoy, y sobre todo por lo que respecta a la lengua española, no podemos arrinconar, en nuestro comportamiento lingüístico, los conceptos de lo multiétnico y multicultural como norma de conducta y como ejemplo de convivencia.

2.2.5. Lengua versus dialecto: los conceptos de lengua y dialecto desde una perspectiva lingüística

Desde un punto de vista geográfico o espacial es la geografía lingüística la que estudia la variación de la lengua en el espacio y la refleja en mapas. Considerada más que una ciencia, un método dialectológico que aparece a fines del XIX y principios del XX, removi6 alguna de las bases te6ricas de la dialectologí: si no existen límites, fronteras, no existen dialectos. Al menos en un primer momento hubo quienes lo interpretaron así, en

sentido estricto. Sin embargo, los mapas lingüísticos nunca negaron, sino que matizaron, el concepto que está en la base misma de la investigación – el dialecto-, al tiempo que reconocieron al hablante su protagonismo en el cambio lingüístico. El dialecto pasó, de negarse, a considerarse como una abstracción necesaria. Ante la variación en el espacio, la geografía lingüística impuso el principio de que existe unidad en la variedad- por eso busca un informante para representar a toda una comunidad de habla- lo mismo que el principio de la continuidad de áreas – la lengua es un continuum, una realidad continuada- que se da por supuesta, de ahí que se estudie como significativa cualquier fragmentación (García Mouton, 1996: 75).

Es importante pues, no pasar por alto que el dialecto es variedad geográfica determinada de una lengua, es contemporáneo a la lengua, y su noción está vinculando un sistema, a una geografía, por lo que también se habla de geolecto. A partir de la concepción del dialecto como sistema de signos, normalmente con una concreta delimitación geográfica y sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común, existe la posibilidad de identificar, dentro de ellos, otro tipo de variedades lingüísticas, circunscritas a grupos de hablantes de comunidades dialectales. Para el lingüista es importante partir de la idea de que la lengua hablada en una comunidad refleja un dialecto o una variedad geográfica determinada, y por ello el dialecto es una propiedad de una comunidad (Moreno Fernández, 2009: 96).

De este principio se desprende que cada hablante nativo tiene el mismo tipo de acceso al dialecto -a la variedad, la lengua- de su comunidad y el mismo conocimiento sobre él que los demás hablantes nativos de la misma comunidad. Las dificultades para la identificación y el estudio de los dialectos surgen cuando se dan cita en un mismo lugar, en un mismo núcleo urbano, hablantes nativos de variedades diferentes, como es el caso de muchas capitales hispanoamericanas que reciben población de origen rural. La sociolingüística podría estar interesada tanto en el estudio del dialecto que se considera característico de una comunidad (el español de X) como en el estudio del encuentro de dialectos que se pueda estar produciendo en un lugar determinado (el español en X) (Caravedo, 1990: 17-32). El estudio de un dialecto siempre requiere el análisis de una comunidad, puesto que es ahí donde se manifiesta (Moreno, 2009: 98).

Volviendo a la consideración de los criterios lingüísticos, hay quien propone desentenderse de las adherencias no lingüísticas, por mucha tradición filológica que tengan, y de esta manera llegar a un acuerdo más o menos unánime respecto a la clasificación en lenguas y dialectos, pues sería insostenible una situación en la que cada romanista siguiese los criterios que más convienen sin que necesariamente sean lingüísticos o no. Por ejemplo, el poseer o no una literatura no puede ser considerado de ninguna manera como un criterio clasificatorio en lingüística. Así parece que el problema de la caracterización del concepto de dialecto radica en la costumbre de renunciar a lo más elemental del principio de inmanencia, lo cual se hace introduciendo en el discurso científico lingüístico criterios no glotológicos, es decir, externos: sociológicos, culturales, literarios, políticos, etc, entremezclando con ligereza dos campos que debieran separarse siempre rigurosamente: el campo de la Lingüística, que abarca la lengua como sistema, y el de la Sociología lingüística, que se ocupa de la lengua como institución social o como objeto de uso social (De Andrés, 1997: 67-108).

Los puntos de vista «externos» de tipo estético, filosófico, cultural o sociológico son muy interesantes e incluso imprescindibles para estudiar gran cantidad de fenómenos, pero no para captar las leyes específicas del código lingüístico. De esta manera, solo es posible comprender en su verdadera naturaleza los fenómenos propios del sistema lingüístico adoptando una perspectiva estrictamente interna a dicho sistema. Los aspectos externos del lenguaje no hay que desecharlos sino «colocarlos en su terreno». Esto puede también aplicarse al concepto de dialecto en oposición al de lengua. Por lo que se refiere al concepto de prestigio del que antes hemos hablado, este no pertenece al terreno de la lingüística sino al de la sociología o al de la historia:

«Un cambio fónico en marcha puede explicarse por factores de tipo estructural al mismo tiempo que de tipo sociológico. Así, puede que una nueva pronunciación desplace a otra por la necesidad de un reajuste fonológico en el sistema, pero también porque esa nueva pronunciación se rodea de prestigio, se pone de moda y se extiende; un factor no niega al otro, sino que ambos contribuyen al mejor conocimiento del fenómeno. Lo que resultaría una absoluta mistificación sería presentar como fenómeno glotológico el prestigio de esa pronunciación (puesto

que, como es obvio, la noción de prestigio no es glotológica)» (De Andrés, 1997: 67)

De este modo, en lo que se refiere a los conceptos de lengua y dialecto, muchos lingüistas dan por sentado que no se puede aclarar nada si no se manejan criterios externos a la lingüística, y el resultado es que se mezclan criterios sociológicos con lingüísticos, o que cunde la resignación, renunciando a los lingüísticos en favor de los sociológicos. Estas dos actitudes suponen una capitulación de la lingüística ante el principio de inmanencia, antes de agotar todas sus posibilidades operativas. La solución al problema pudiera encontrarse como primer paso en restituir el punto de vista inmanente en lo lingüístico para así dilucidar si estamos ante hechos lingüísticos o de otro tipo. Este punto de vista es un principio elemental de la lingüística moderna, y sin él la lingüística no se hubiera conformado como ciencia formal a lo largo de este siglo. Desde esta perspectiva, la Lingüística oficial que se declara inmanentista, acostumbraría asimismo a valerse algunas veces de criterios «externos», pero de la misma manera que jamás un biólogo creará clasificaciones o determinará especies basándose en criterios «externos» de provecho o utilización humana (por ejemplo, animales domésticos/animales salvajes), el lingüista no debería utilizar más que criterios de su ciencia. Así los conceptos de lengua y dialecto solo tienen validez si realmente aluden a fenómenos de carácter lingüístico interno. En caso contrario transferir dichos conceptos a la sociología o a la sociolingüística. Así las cosas, se tendría que proceder, por tanto, al «lavado de todas las adherencias no lingüísticas, aunque estén consagradas por cierta tradición filológica.» (De Andrés, 1997).

Cuando hablamos de dialecto y lengua, y hablamos de prestigio de un idioma de una determinada sociedad o época histórica, no estamos en el terreno de la lingüística, sino en el de la sociología o en el de la historia. En primer lugar, lengua y dialecto poseen valor lingüístico. Pero, antes de nada, hay que advertir que en los terrenos primarios de la lingüística la dicotomía lengua/dialecto es absolutamente superflua, no significa absolutamente nada. Todos los sistemas lingüísticos sirven para la comunicación de sus hablantes, y por ello son estructuras completas y no jerarquizables en términos cualitativos. De este modo, una distinción lengua/dialecto en estos términos sería inviable y acientífica. La constatación de esta realidad

la encontramos en los conceptos de Eugenio Coseriu «lengua en sentido general» y «lengua funcional».⁽¹⁵⁾

Todo lo anterior forja consecuentemente que una distinción científica de lengua/ dialecto construida con el criterio o la creencia en sistemas «mejores» o «completos» y sistemas «peores» o «defectuosos», pueda parecer un prejuicio. La cuestión es que cuando se trasladan carencias que pertenecen al plano social o cultural al plano del sistema lingüístico, como la aplicada afirmación de que no es lengua el sistema que carece de literatura o de variedad normativa, ciertamente se estaría amparando la cultivación de una práctica seudocientífica que clasifica las lenguas en aptas o no aptas para determinados menesteres y eso sería falsear la realidad o deformar la misma. Hjelmslev (1971: 52), hacía hincapié en las reflexiones de los americanistas que subrayaban la aptitud de las lenguas indias, como cualquier otra lengua, para poder expresar la civilización occidental, pues toda lengua posee, además de los signos empleados efectivamente, una reserva prácticamente inagotable de posibilidades inexploradas. André Martinet (1974: 27) señalaba que la lista de los monemas de una lengua es abierta y que es imposible determinar cuántos monemas distintos presenta una lengua, pues las nuevas necesidades hacen nacer nuevas designaciones.

Como no tendría sentido oponer lengua a dialecto, habría que usar los términos indistintamente, junto con otros como sistema, código, modalidad lingüística, variedad lingüística, y otros de contenido igualmente neutral. La oposición sí es útil desde un punto de vista clasificatorio. La palabra dialecto designa una variedad dentro de la lengua. Lengua es un conjunto y los dialectos son sus subconjuntos. Y así, todas las lenguas son conjuntos de maneras de hablar afines, esto es, todas las lenguas son conjuntos de dialectos. Está claro que todos hablamos una lengua a través de alguno o algunos de sus dialectos.

Así si la relación de inclusión dialecto/lengua tiene carácter específicamente lingüístico, es necesario que se establezca con medios específicamente lingüísticos, los cuales han de ser exclusivamente las características o

15) De Andrés (1997) recuerda la idea de Coseriu de que «lengua en sentido general» es el sistema de isoglosas comprobadas en una actividad lingüística completa, es decir, que consiste en el habla y la comprensión de varios individuos de acuerdo con una tradición históricamente común, y «lengua funcional» es el sistema lingüístico unitario desde los tres puntos de vista, es decir, una lengua sintópica, sinstrática y sinfásica, esto es, una unidad sintópica tomada en un solo nivel y en un solo estilo de lengua.

rasgos lingüísticos, es decir, las isoglosas (y, si se quiere, las estructuras profundas): en los planos fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico (más concretamente, en el fondo léxico básico). La semejanza o disimilitud de rasgos lingüísticos tiene que ser el único medio para emprender la clasificación en conjuntos y subconjuntos, rechazando la tentación de los factores externos como la conciencia social, la literatura, la existencia de una variedad normativa, etc. Dentro de la clasificación, los grados de lengua y dialecto tienen una peculiaridad: la lengua supone el máximo grado de autonomía clasificatoria funcional.

Para De Andrés (1997), el criterio estrictamente lingüístico puede contemplarse desde tres perspectivas o dimensiones:

a) La sistemática, en la que se toma como punto de referencia el inventario de rasgos de los sistemas lingüísticos que son objeto de clasificación. Es decir, se establecen unos parámetros rigurosos y se ve si los conjuntos guardan entre sí homogeneidad o heterogeneidad, y en qué grado.

b) La geográfica, cuyo punto de referencia los rasgos lingüísticos, pero ahora entendidos como isoglosas geográficas. En un mapa los espacios con el mismo grado de homogeneidad en cuanto a la distribución de isoglosas, han de ser considerados de la misma manera. Un problema pueden ser las fronteras geográficas difusas, los límites entre dos lenguas pueden ser difusos o graduales, de modo que existe una zona intermedia o de transición (asturiano-gallego, catalán-aragonés, catalán-occitano, occitano-francoprovenzal) o los continuums dialectales, pues parece haber vastos espacios geográficos en los que se hace difícil encontrar acumulaciones de isoglosas que permiten aislar espacios de homogeneidad (el caso del continuum eslavo que va desde Trieste al Mar Negro).

c) La genealógica o evolutiva, que adopta una perspectiva diacrónica. Las unidades resultantes de la evolución en un mismo periodo de tiempo pueden recibir el nombre de lenguas. Pero tal nombre lo merecen por igual todas las unidades resultantes de la misma generación.

Asimismo resultan muy interesantes «los criterios que debe rechazar y de los cuales debe precaverse el lingüista»:

-El criterio de la intercomprensión: consiste en observar si dos hablantes no se entienden es que hablan lenguas diferentes y si se entienden es que hablan dialectos de una misma lengua. Se trata de un criterio engañoso, pues podemos entender a un hablante de gallego y no a un hablante cubano. Es decir, la inteligibilidad mutua depende también de otros factores como el grado de exposición de los oyentes a la otra lengua, su grado de educación y su voluntad de entender.

-El criterio literario: este criterio no debería usarse en lingüística por no ser de carácter lingüístico, pues poseer o no literatura no emana de la lengua, sino que es un atributo cultural de la sociedad o comunidad.

-El criterio normativo: consiste en sostener que son lenguas aquellas que están dotadas de una variedad normativa (modélica, estándar, koiné), y son dialectos aquellos que no tienen tal variedad. Este es un criterio sociocultural, pues es la comunidad de hablantes la que decide dotarse o no de un estándar, de modo que es irrelevante en una clasificación estrictamente lingüística. El hecho de que una forma pueda legalizarse y oficializarse carece de fundamento lingüístico, ya que la posición ventajosa del grupo se logra por razones externas o ajenas al sistema lingüístico.

-El criterio político: son lenguas aquellas que son oficiales o que tienen un trato institucional favorable, y dialectos aquellos que o no son oficiales o tienen un trato institucional desfavorable (o no tienen ninguno).

-El criterio social o de conciencia de los hablantes: radica en defender que el lingüista debe considerar lenguas aquellas maneras de hablar sentidas por la comunidad como autónomas de otras y dialectos las sentidas como partes o variedades de otras, dentro de las cuales se encuentran englobadas. El criterio social es válido taxonómicamente pero no en estricta lingüística, sí en sociología lingüística. Aunque los hablantes de occitano, franco provenzal o aragonés no tengan conciencia lingüística, el lingüista, debe permanecer ajeno a la contingencia sociológica, y usando solo su método, está obligado a decir que los anteriores entran en la lista de las lenguas románicas.

Aquí entran en juego las actitudes de los hablantes, la Folk Linguistics o Lingüística Popular, un fenómeno peculiar pero muy frecuente, pues el lenguaje es un recurrente tópico en el discurso mítico. Bloomfield (1944: 45) llamó a este fenómeno «secondary responses to language» (reacciones

secundarias al lenguaje). Los hablantes construyen elaborados y complejos mitos acerca de las lenguas y el lenguaje, y además usan las diferencias entre sus formas de habla como medida para juzgar el carácter de las personas, imaginan que quienes no hablan exactamente como ellos son más sabios o más ignorantes, más inteligentes o más tontos. Es frecuente encontrar mitos que se han usado muchas veces como instrumentos para segregar y rechazar a ciertos grupos sociales o de hablantes. Además, por alguna razón, los “inventores de mitos” tienden a teorizar más sobre el lenguaje o la Lingüística que sobre la Biología o la Química, por ejemplo. Sería interesante indagar sobre qué extraña fuerza humana influye en ello, o lo que es mismo, cuáles son las causas que propician el nacimiento de los mitos lingüísticos. En este sentido, puede parecer indudable la incidencia de la percepción de los hablantes, tal como la investiga la dialectología perceptiva.

Está claro que no se trata de desdeñar la transcendencia del aporte multidisciplinar; apoyarse en otras disciplinas como la sociología, la psicología, etc, es importante, pues el lenguaje es un fenómeno social. Pero eso no significa que una teoría lingüística tenga que parir soluciones exclusivamente lingüísticas, como lo hacen otras ciencias, es decir, la visión del científico tendría que partir de unos fundamentos que tienen que ser lingüísticos. En un segundo momento la descripción y clasificación de los hechos lingüísticos puede (y debe) apoyarse o ayudarse de otros puntos de vista que puedan complementar, perfeccionar, integrar o explicar.

Parece que en los últimos tiempos la perspectiva del investigador a la hora de focalizar el objeto de investigación ha ido englobando más, se ha hecho más amplia y se ha vuelto más compleja, lo cual no deja de ser enriquecedor. Pero no hay que correr el riesgo de disolverse y perder el punto de mira, haciendo de la lingüística una multidisciplina, como no convendría que lo fuese tampoco la medicina, la química o las matemáticas. El hecho de que la lingüística no sea una ciencia exacta la hace más fácilmente desviable o persuasible. La investigación lingüística parte de la observación o experimentación de hechos humanos, pero para llegar a conclusiones estrictamente lingüísticas. Hay que seguir teniendo en cuenta otras disciplinas que evidentemente puedan ayudar, pero estas no pueden convertirse en partes indispensables o forzosamente necesarias para describir los hechos estrictamente lingüísticos, lo cuales tienen que ser descritos internamente, y sobre todo para hacer clasificaciones. Las conclusiones se tienen que apoyar en bases lingüísticas.

Si esto es así el concepto de dialecto en oposición a lengua no tiene razón de ser:

«...Desde una perspectiva científica, la oposición lengua vs. dialecto no tiene sentido: los dialectos no son lenguas de segunda categoría. En realidad, toda lengua se realiza por medio de dialectos, en ellos, bien sean estos geográficos, sociales o de registro. Las lenguas no son sino entes contruídos por el imaginario colectivo y, más tarde, por la descripción científica, y que a partir del primero cristalizan en un modelo, o varios, definido fundamentalmente por la escritura. La lengua española, el español, sin más, no se realiza en ningún sitio ni momento: solo existen el español de Burgos o el de Sevilla o el de México, o el español culto o el jergal... (los cuales, ciertamente, tampoco dejan de ser abstracciones). De ahí que haya una continua tensión entre las variantes realmente usadas y el estándar o los estándares, con que se trata de dar uniformidad al uso lingüístico con objetivos muy diversos (instrucción social, unidad nacional, mejora intelectual, ventajas pragmáticas, etc.)» (Cano, 2009: 74)

Es imposible definir el concepto de dialecto sin recurrir al de lengua ya que desde una perspectiva lingüística las lenguas naturales siempre se presentan en forma de variedades dialectales (Moreno Fernández, 2010: 18).

Sin embargo a la hora de enseñar una lengua, parecer ser que el enfoque comunicativo es el que ha complicado las cosas. Sabemos que la escritura tiende a mantener aquellos rasgos comunes a todas las variedades, de este modo cuando el libro de texto era una sucesión de textos literarios, no importaba la distancia dialectal al sistema. El problema inició cuando se incluyó el “contexto situacional preciso” tal como lo define la pragmática, para acceder a la era del método comunicativo, y se pretendió mantener el mismo sistema lingüístico. Entonces los diálogos con los que se trabajaba en clase empezaron a rebelarse bastante artificiales, pues no era la realidad presente en el habla del lugar. El dialecto empezó a ser un problema.

Además, las variedades lingüísticas están acompañadas por culturas diferentes, por una serie de valores y supuestos culturales no explícitos;

no bastaba entonces con darle a cada personaje su identidad lingüística, pues para la pragmática, la comunicación requiere mucho más que el conocimiento de la situación. El contexto es un constructo psicológico, el conjunto de supuestos que hablante y oyente utilizan en la interacción para interpretarse mutuamente y es de suma importancia, sobre todo cuando se interactúa con alguien que no lo construye de la misma manera. Este contexto podría revelarse como subconjunto de los supuestos acerca del mundo, y podría incluir no solamente la información relativa al entorno físico o lingüístico inmediato, sino también las expectativas respecto del futuro, hipótesis científicas o creencias religiosas, recuerdos anecdóticos, supuestos de cultura general, creencias acerca del estado mental del interlocutor y la imagen que cada uno tiene de sí mismo y del otro (Acuña, Menegotto y Fernández Silva, 1999: 143-150).

La estrategia es intentar presentar al alumno el entramado de realidades que en cada comunidad lingüística constituyen el contexto de cada una de las situaciones que pueden desarrollarse. Es fundamental decidir qué comunidad lingüística debemos presentar, pues hay que tener en cuenta que no existen muchos supuestos culturalmente universales. Sería imposible incluir los supuestos que tienen los diferentes hablantes de diferentes comunidades hispanohablantes. De este modo el problema de la elección de un dialecto debe plantearse como la elección de la comunidad lingüística donde van a interactuar nuestros alumnos; la lengua de la comunidad donde el extranjero está estudiando, o bien, si no está inmerso en la comunidad, los intereses y objetivos de nuestros alumnos y de cada institución.

2.3. Idiolecto

El conjunto de usos de una lengua característicos de un individuo concreto hacen referencia a lo que generalmente se denomina idiolecto. Pero «los idiolectos son el lugar donde se cruzan la filosofía del lenguaje y la filosofía de la mente», y por ello el término podría vincularse a «una concepción individualista del lenguaje de un individuo» (Bilgrami, 2005), de hecho, en un idiolecto el valor connotativo que el hablante asigna a una palabra o expresión prima sobre el denotativo y no solo, la variación dentro

de un idiolecto «reflejará la experiencia personal y también los cambios en los valores y la ideología» (Gregory y Carroll, 1978).

En definitiva, cada hablante nativo tiene su propia versión distinta e individual de la lengua que habla y escribe (sustentada en un vocabulario activo inmenso que ha construido a lo largo de los años), versión que se manifiesta a través de elecciones distintivas e idiosincrásicas en textos (Coulthard, 2004: 431), una «variedad de lengua de una persona concreta en un momento y estilo concretos» (Trudgill y Campoy, 2007: 175).

Este conjunto de hábitos lingüísticos de un individuo o esta forma particular de habla que tiene cada uno de los hablantes de una lengua, se constituye de forma individual, como hemos dicho, como resultado de una serie de vivencias particulares: género, procedencia étnica, edad, estrato social, nivel académico, nivel intelectual, pertenencia a un gremio específico, etc. El resultado puede ser el reflejo de los múltiples factores que intervienen y han intervenido en la vida de un hablante, o de una comunidad de habla, y que residen directamente en el idiolecto. La lengua empleada podría ser también una tarjeta de presentación personal, un reflejo fiel de los distintos niveles educativos, sociales, económicos y biográficos.

Si la variación lingüística está determinada por: (a) factores sociales como los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica; (b) factores individuales como la edad, la raza, el sexo o el nivel de educación; (c) aspectos históricos, étnicos y culturales; y (d) la situación inmediata que rodea la interacción (contexto externo) (Corvalán y Arias, 2001), el idiolecto antes de desarrollarse como tal, tiene su origen en el uso dialectal directo de la lengua contemplado según estas líneas geográficas, históricas y sociales [...] pero asimismo subsume rasgos de todos los demás aspectos de la variación, a saber, incorpora los rasgos que constituyen la individualidad de un hablante o escritor (una expresión favorita, una pronunciación extraña de alguna palabra concreta, el uso excesivo de determinadas estructuras sintácticas, etc.) además de conjuntos de rasgos más compartidos colectivamente, que definen a grupos enteros de usuarios y los separan del resto en ciertos aspectos (Hatim y Mason, 1997).

De este modo, muchos especialistas fluctúan a la hora de definir el concepto de variedad individual y ello se debe a la confusión entre «la suma de los rasgos individuales idiosincrásicos» y «la individualidad

resultante de la suma de todos los rasgos situacionales del hablante, que en su conjunto pueden resultar únicos pero que individualmente no tienen por qué serlo (Mayoral, 1999:101). Como señala Sinner (2016:22), sin conocimientos sobre las variedades de la propia lengua, en principio, no sería posible diferenciar si algunas variantes lingüísticas o una determinada combinación de variantes pueden concebirse como idiolecto o si relacionan con la pertenencia de una persona a un grupo social concreto.

El mayor problema en la definición del idiolecto es su confusión o superposición con el concepto de estilo, tradicionalmente vinculado a la creación literaria (Malmberg, 1982; Sánchez Iglesias, 2001). Malmberg propone una solución a esta confusión: la de «preservar el concepto de estilo individual para la referencia a una forma de escribir – o de hablar –, coherente y bien perfilada, propia de los grandes artistas de la escritura o de la palabra, y hablar de idiolecto con respecto a rasgos personales de menor envergadura y sin gran importancia para el lector o el oyente.» (Malmberg, 1982), aunque posteriormente renuncia perfilar una demarcación entre ambos términos.

Asimismo, dentro del campo de la teoría lingüística de la traducción, Hatim y Mason (1990) también intentaron desligar estilo e idiolecto relegando este segundo concepto a los hábitos lingüísticos inconscientes de un usuario concreto. El eje de esta distinción entre idiolecto y estilo es la dicotomía motivado/inconsciente, es decir, elección/hábito. Sánchez Iglesias (2001) realiza distintas objeciones a esta delimitación, por ejemplo, el hecho de que, desde la forma final que el texto adopta, la distinción no tiene ningún tipo de operatividad, ya que la utilización de un idiolecto literario tiene una intencionalidad (y en algunos casos, una funcionalidad) que impide distinguirla en esos términos de otros niveles de la construcción textual. La distinción plantea problemas desde un punto de vista estrictamente sociolingüístico en cuanto a los estilos lingüísticos, es decir, a los registros, ya que como señala Humberto López Morales (1989: 32) la variación diafásica se inserta en un parámetro que va desde las posturas más coloquiales y espontáneas a las más formales, todo depende del grado de conciencia lingüística en el momento de hablar; si esta conciencia apenas está presente, se suele producir un estilo más casual. Pero además hay que aceptar la posibilidad de que «se puedan reconocer rasgos idiolectales en las diferentes instancias de variación según el uso, sean los mismos o sean diferentes, en los diferentes registros que se puedan identificar en el continuo,

que va de lo más coloquial a lo más formal». Es poco probable que el propio emisor pueda, en muchos casos, distinguir en su actuación lingüística lo que es elección de lo que es hábito. Y no solo, la confusión podría derivar del hecho de que podríamos estar comparando dos magnitudes diferentes: el idiolecto es una unidad lingüística, y el estilo es un constructo; el idiolecto adquiere identidad en la medida en que es una constante que el receptor puede identificar, y a la que le puede otorgar una funcionalidad, es decir, la de individualizar al emisor que se incluye en las definiciones del idiolecto. En resumen, el estilo lo podremos, tal vez, describir; el idiolecto lo tendremos que reconocer (Sánchez Iglesias, 2001).

Si O'Donnell y Todd (1980) opinan que el estilo es el tipo de variedad que se halla intrínsecamente en los idiolectos, Sánchez Iglesias (2001: 708) va más allá, y propone, en cambio, la posibilidad de que el idiolecto pueda ser utilizado con una intención estilística. En este caso, señala que los elementos idiolectales podrían constituir «un rasgo de estilo al que el emisor adjudica una intencionalidad determinada» (Sánchez Iglesias, 2001).

García del Toro (1994: 98) considera necesaria la distinción a nivel teórico entre el idiolecto del emisor (un hablante, escritor o personaje determinado) y su estilo, y se basa, de nuevo, en la dicotomía entre las elecciones (aquello que es motivado), y los hábitos lingüísticos (inconscientes). Es decir, mientras que el idiolecto responde a ese conjunto de rasgos que van a caracterizar al hablante sin que respondan a elecciones motivadas, el estilo representa un tipo de elecciones intencionadas y conscientes. Pero «a la hora de decidir cómo trasladar la forma de hablar de cada personaje en cada momento y en cada situación», puede que no haya forma de saber con certeza cuáles son voluntarios y cuáles no (Mayoral, 1999: 101). Lo mismo podría pasar en la lengua oral.

A diferencia de otras formas de variación lingüística como el geolecto o el sociolecto, el idiolecto ha recibido dentro de la lingüística poca atención, probablemente debido a su esencia individual y asistemática; la esencia de individualidad inseparable de la noción de idiolecto ha hecho que se trate de un nivel desestimado en general por la investigación, ya que los rasgos o elementos idiolectales no constituirían, en los términos de la clásica dicotomía saussureana, muestras de lengua, sino de habla, y, por tanto, irrelevantes desde el punto de vista de la descripción, ya que no van a

suponer ninguna aportación para la configuración del sistema que la teoría lingüística se plantea como objetivo.

Así, el concepto de idiolecto está en total contradicción con el de sistema. Aunque no sea una realidad completamente homogénea, el idiolecto se halla en el extremo opuesto al diasistema. Si bien la manera de expresarse de un individuo puede estar vinculada con una sola variedad sincrónica, una variedad sintópica y una variedad sinstrática, las diferencias diafásicas oscilan dependiendo de la situación en la que se encuentre. Pero la noción de idiolecto es sugestiva para el establecimiento de grupos de idiolectos con gran proporción de afinidades y su atribución a una misma variedad. Dentro de la escala de Coseriu (1981) en sentido inverso, exceptuando las variedades sinfásicas, los idiolectos cercanos pueden ser congregados dentro una variedad sinstrática; las variedades sinstráticas dentro de una variedad sintópica; las variedades sintópicas, por fin, forman el diasistema correspondiente.

Por otro lado, la sociolingüística tampoco ha especificado demasiado sobre el idiolecto. Es fácil encontrar manuales de sociolingüística en los que la noción ni siquiera aparece. En general, el nivel menor que se reconoce es el de sociolecto, que nuevamente exige al menos una mínima comunidad de hablantes para ser identificado como tal nivel de uso (Sánchez-Iglesias, 2005).

No obstante, «de todos los lectos, la categoría de idiolecto podría ser la única útil como herramienta de caracterización de la variación lingüística» (Roberto Mayoral, 1999: 109). La noción de idiolecto implica que existen variaciones no solo de un país a otro, de una región a otra, de un pueblo a otro, de una clase social a otra, sino también de una persona a otra. Este nivel de uso «básico» es, en definitiva, la única realidad que encuentra el investigador que parte del análisis de los datos reales, de uso de la lengua, y la única que no puede considerar en su totalidad (Sánchez-Iglesias, 2005). Aunque determinado hablante pertenezca a una comunidad lingüística con una lengua común, un modelo de lengua y distintos niveles de habla, en todo momento más allá de sus coincidencias con otros miembros de dicha comunidad de habla, este hablante contará con su individualidad y forma única de realizar a través del habla.

Se ha intentado caracterizar el idiolecto en términos globales desde el punto de vista lingüístico, es decir, intentando proporcionar rasgos de los distintos niveles de análisis (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997 y 2004; Sánchez Iglesias, 2001 y 2005). Los elementos lingüísticos en los que el idiolecto es observable son: en el ámbito fonético- fonológico, como los que constituyen la dinámica de la voz al tiempo que para los sonidos que son identificables en el habla de una determinada persona se ha acuñado el término «idiófono»; en el sintáctico se habla frecuentemente de cuestiones como construcciones utilizadas con mayor o menor frecuencia, la estructura del texto (en términos de hipotaxis, parataxis o coordinación), distribución de la información, estructura y frecuencia de frases nominales y verbales (que terminan por definir los denominados «estilos» nominal o verbal); y por último, en el nivel léxico-semántico se señala el uso recurrente de determinadas unidades por parte del hablante concreto. En este sentido, si el idiolecto adquiere identidad en la medida en que es una constante que el receptor puede identificar y a la que le puede otorgar una funcionalidad como es la de individualizar al emisor, «dicha constante lleva a que los diferentes términos que conforman el léxico familiar se constituyan en referencias contextuales» que afectarían también a la cohesión del texto (Bustos, 1996).

Cada hablante actualiza las posibilidades que un idioma ofrece de manera absolutamente individual y propia y, por lo tanto, reconocible; cada hablante tiene su propio idiolecto y este se manifestará a través de elecciones idiosincrásicas en los textos que produce: un vocabulario preferente; unas concretas inclinaciones para seleccionar unos elementos en vez de otros o para elegir entre dos construcciones alternativas que la lengua ofrece para expresar lo mismo. Los hablantes tendemos a hacer, entre todas las posibilidades del vocabulario y gramática de una lengua, unas elecciones individualizadoras (Hoey, 2005). No es nueva la referencia a diferentes tipos de idiolectos, clasificados en función de dos parámetros conjugables entre sí: la recurrencia (pueden ser transitorios o duraderos) y la funcionalidad (si son funcionales o afuncionales). Mientras las idiosincrasias de los idiolectos afuncionales están orientadas hacia la persona, las de los funcionales se orientan hacia el grupo (Hatim y Mason, 1997).

Incluso hoy (con la ayuda de herramientas informáticas aplicadas a la estilometría) es posible cuantificar los rasgos caracterizadores del idiolecto de un autor dado con índices de probabilidad muy altos en la determinación o atribución de autoría. Estas herramientas, si el procesamiento de los

textos es el correcto, garantizan un alto grado de objetividad y constituyen un excelente punto de apoyo para análisis estilísticos más convencionales (Blasco Pascual, 2019).

Conjuntamente con la existencia de diferentes registros dentro de una misma variedad individual, «el idiolecto no puede ser considerado tampoco inmóvil en el tiempo, ya que una persona también modifica su forma de hablar a lo largo de su vida» (Mayoral Asensio, 1999). Esa variación dentro de un idiolecto reflejará una serie de procesos de desarrollo del individuo a medida que ‘aprende’ su propia lengua (Gregory y Carroll, 1978). De esto se desprende que, en caso de un proceso de retroceso en su propia lengua, ello naturalmente repercutirá también en su idiolecto, lo que a su vez implica no solo una capacidad por parte del individuo de adaptarse a las exigencias comunicativas de cada situación sino también la consolidación de una conciencia lingüística suficiente para dicha capacidad.

2.4. Sociolecto

Sociolecto o dialecto social es el término empleado en sociolingüística para referirse a una variedad lingüística (o lecto) definida en términos sociales (frente a los regionales), es decir, una variedad que se percibe como más relacionada con las características sociales del hablante que con las de su procedencia geográfica (Trudgill y Campoy, 2007: 99). Se puede entender como sociolecto, por ejemplo, el habla de los jóvenes, especialmente de los estudiantes. También funciona como sociolecto en EE.UU el inglés típico de la población de raza negra (Moreno Fernández, 2010: 20). Dentro del concepto de sociolecto hallamos el de acrolecto (junto a los de mesolecto y basilecto), término que fue introducido en la lingüística por William A. Stewart (1965) para la división de un continuum criollo, y popularizado por el lingüista Derek Bickerton, de la Universidad de Cambridge University Press (1975), para hacer referencia a la variedad o lecto socialmente más elevado y de más prestigio del continuo dialectal social (sociolectal) de una comunidad de habla con otros varios dialectos sociales de menor estatus y posición más baja en el continuo (mesolectos y basilectos). Esta terminología es muy común en las descripciones de la situación sociolingüística de las comunidades pertenecientes al continuo post-criollo en Jamaica, donde

la variedad del inglés estándar constituye el acrolecto, el criollo jamaicano el basilecto y las variedades lingüísticas intermedias son los mesolectos (Trudgill y Campoy, 2007: 25).

Se puede hablar del sociolecto de clase alta frente al de clase media o de clase trabajadora ya que es la forma característica de hablar de una clase socioeconómica determinada o de cualquier grupo determinado socialmente, y también puede hablarse del sociolecto de las personas instruidas frente al sociolecto de personas de poca o ninguna instrucción. Incluso puede especificarse que se trata del sociolecto de estudiantes de universidad o de secundaria o de primaria (Guitart, 2004).

Si dentro de una comunidad de habla pueden encontrarse varios sociolectos, por lo que respecta a la variedad lingüística andaluza, una curiosa distinción fue la que hizo en su día Villena Ponsoda (1989). A propósito del sistema de variedades vernáculas malagueñas, apuntaba que probablemente el conjunto de la comunidad lingüística andaluza, se dejaba representar adecuadamente como un gradatum de variedades discontinuas situadas entre dos puntos extremos bien definidos, a saber, un continuum de variedades y/o de rasgos, entre un prototipo extremo o variedad ejemplar o acrolectal (fino) y un prototipo basilectal también extremo (cateto), en «el bien entendido supuesto de que la posesión simultánea y activa de ambas variedades polares se excluye, por regla general» (Ponsoda, 1989: 258). En esa línea imaginaria o diasistema de gradata, se podían distinguir, según Villena Ponsoda, grosso modo, los siguientes estratos: español regional ejemplar urbano, regional urbano teñido de rasgos basilectales, vernáculo urbano no estándar, variedades rurales en proceso de adaptación o rurbano, variedades vernáculas rurales (añadiéndose, por supuesto, en el polo de status o estandarización, el estándar supracomunitario o Exemplaritat nacional, del mismo modo que se incluye, en el extremo de solidaridad o vitalidad, el cateto o variedad rural vernácula). Esta ordenación ilustrativa era, obviamente, una escala de prestigio, que debía ser completada, y fundamentada desde el punto de vista de la división social, en capas y clases sociales.

Si se toman como punto de partida las consideraciones hechas por el estudioso en su momento, se puede dar cuenta de que la descripción de la realidad para los fenómenos lingüísticos propios del español de Andalucía se presenta en la actualidad de forma muy dispareja ya que, «ha cambiado

la forma de entender la lengua (cualquier lengua) y, consecuentemente, el concepto de norma (tradiciones idiomáticas) y el de corrección» (Méndez García de Paredes, 2009). Habida cuenta de la elevada complejidad y heterogénea estratificación del andaluz, habría que detenerse en varios puntos.

En primer lugar, y como apunta Morillo (2001) a propósito de una descripción de modelos sociolingüísticos, a veces en un afán de correlacionar los hechos lingüísticos y los sociales, la sociolingüística diferencial o variacionista, valiéndose de grupos predeterminados de hablantes (que deslinda aplicando criterios puramente sociológicos como el nivel sociocultural, el sexo, la edad, etc.), no garantiza que tenga que existir una correspondencia entre la fragmentación basada en tales criterios y la fragmentación lingüística que pueda existir en una comunidad lingüística, de forma que, en principio, y desde un punto de vista puramente teórico, no existe ningún inconveniente en admitir que grupos humanos distinguidos en función de parámetros únicamente sociales puedan ser lingüísticamente idénticos y, viceversa, que grupos lingüísticamente diferenciados sean iguales desde el punto de vista social.

La situación es análoga a lo que sucede en la fragmentación geográfica de las lenguas. A propósito de «variedad ejemplar o acrolectal (fino) en oposición a variedad rural vernácula (cateto)» propuestas por Villena Ponsoda (1989), hay que reconocer que entre ambos conceptos no existe una homología exacta y que la diversificación lingüística tiene su propia dinámica, no siempre coincidente con pautas geográficas predeterminadas, aunque en términos generales pueda existir una correspondencia entre ámbitos geográficos y modalidades dialectales. Lo opuesto sería hacer patente un lugar común, un tópico ampliamente extendido, no solo en Andalucía, por el que el «buen hablar» se concreta no en hablantes, sino en lugares de procedencia de los hablantes. Todo estereotipo entraña por sistema un alto grado de simplificación y deformación de la realidad que aspira a representar (Morillo, 2009).⁽¹⁶⁾

16) Si el establecimiento de un continuum que va desde el término cateto al fino puede aparecer con tintes de realidad despreciativa o despectiva (véase Drae, 2014), téngase en cuenta que las hablas andaluzas son reconocidas políticamente como «objeto de especial respeto y protección» por la Constitución española, artículo 3.3. Y en el Estatuto de Autonomía de Andalucía, en el Artículo 10 del Título Preliminar, entre los objetivos básicos de la comunidad, «la defensa, promoción, estudio y prestigio de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades»

Se ha dejado clara la difusión y coincidencia generalizada del nivel vulgar en las diversas regiones españolas e hispanoamericanas (Lapesa, 1981: 465; Gimeno Menéndez, 1990: 36 y 119), o lo que es lo mismo, que el sociolecto vulgar no es indicativo de procedencia geográfica sino de nivel socioeconómico bajo. Pero en general, y no solo en el caso del andaluz, existe el estigma que asocia lo dialectal, en tanto desvío de un patrón común, a lo vulgar o popular. Es importante no mezclar los conceptos de variedad diastrática con el de variedad dialectal, aquella se da dentro de esta. Sin hacer explícita esta asociación, se tiene la idea de que cuanto más bajo es el nivel sociocultural del hablante, más acusados son sus particularismos locales, si bien de esto no se infiere aquello (De Cos Ruiz, 2006).

Por otra parte, aunque los usos lingüísticos vernaculares, los propios de la lengua materna, precedan en cada hablante a cualquier otra realización de la lengua, pues son los que desde un primer momento conectan a los hablantes con su entorno social y los identifican dentro de un grupo como parte de una determinada comunidad de habla, la preferencia por soluciones ejemplares panhispánicas en determinados contextos hace que en la lengua culta y en los registros formales (lo que se ha llamado «fino») se esfume buena parte de lo geográfico, social o estilísticamente marcado (lo que se ha llamado «cateto»). La ejemplaridad estándar, históricamente conformada, como es sabido, por los procesos de escritura, es siempre una variedad de lengua enseñada y aprendida en las diferentes etapas de incorporación a la cultura e intelectualización, por las que atraviesa el individuo que accede a la alfabetización, obligatoria mucho antes de los años 90 del siglo pasado, en todo el territorio español y sustancialmente en Andalucía.

En todos los hablantes monolingües (y los andaluces lo son), se aprende mediante la instrucción que proporciona la enseñanza (la lengua no es más que una parte, aunque esencial, de esas enseñanzas), es decir, se da un movimiento de interior (no siempre reflexivo en el alumno) de modelos idiomáticos desde su variedad de lengua materna hacia la ejemplaridad estándar (el modelo básico para la enseñanza, aunque no excluya algún tipo de variación), la cual debe ser realizada cuando las funciones comunicativas así lo requieran (esa es, precisamente, la labor institucional de la enseñanza de la lengua). El acceso a los estándares no está dado naturalmente en ningún hablante, porque solo se accede a él a partir de la enseñanza de la escritura y de la lectura, y en ese proceso se deben igualar los hablantes de español o de cualquier lengua (Narbona, 2009).

Está claro que en el andaluz son notables las diferencias geográficas internas, así como su abigarrada complejidad y heterogeneidad estratificacional. Se ha comparado su carácter polimórfico a un mosaico o a la imagen que proporciona el calidoscopio. Pero ni siquiera tal visión resultaría del todo adecuada, pues no hay simetría alguna en la repartición de los fenómenos lingüísticos. Para obtener un retrato fidedigno serían precisas varias cámaras que captaran a los hablantes de cada zona en situaciones comunicativas diferentes y, si fuera posible, en distintas etapas de su vida (Narbona, Cano y Morillo, 2003). Por ejemplo, por lo que se refiere a la pronunciación, hay que recordar ante todo que no coinciden la extensión y el alcance vertical o sociocultural de unos rasgos y otros, y que no todos los que se consideran característicos tienen, ni mucho menos, igual aceptación y prestigio, no solo fuera, sino también dentro de la región.

Además, algunos de los que se dan en la conversación coloquial espontánea no afloran, o presentan realizaciones más o menos alteradas o matizadas, en aquellos actos comunicativos en los que no hay el mismo grado de confianza entre los participantes. Así pues, además de las diferencias que se advierten, por ejemplo, entre el habla de Granada y la de Sevilla, deben tenerse en cuenta las que se descubren entre hablantes rústicos y urbanos (con ciertos límites), entre personas de diferentes status sociocultural, según se dirijan a familiares, amigos íntimos, desconocidos, etc. Todo esto complica extraordinariamente la caracterización del andaluz, y obliga a hilar muy fino a la hora de establecer cualquier inventario de hechos caracterizadores, que en todo caso no son demasiados (Narbona, Cano y Morillo, 2003). Dada esta complejidad hay quienes se empeñan en encontrar un «andaluz culto medio» que pudiera ofrecer una relativa homogeneidad (García Marcos, F. J. 2008). Lo que sí se está produciendo es algo muy distinto, y es un proceso continuo de nivelación, pero no por imposición de ninguna instancia, que no existe, sino gracias al progresivo desarrollo de la competencia idiomática (oral y escrita) y comunicativa de un número cada vez mayor de andaluces, que saben que ganan con ello. Hay que precisar que nivelación no es uniformidad ni, mucho menos, igualación (Narbona, 2009: 55).

En la línea imaginaria o diasistema de gradata propuesta por Villena Ponsoda (1989) habría que analizar si se mezclan los criterios de «corrección» y de «ejemplaridad idiomática». Es sabido que el juicio de corrección es una valoración del habla, mientras que el juicio de ejemplaridad es una comprobación de índole histórica concerniente a un estado de lengua, sin

embargo, estos aparecen arraigados en un espacio geográfico concreto como valor normativo de la pronunciación castellana (fino), otro tópico que afecta históricamente a la concepción normativa de la lengua española (Méndez García de Paredes, 2009).⁽¹⁷⁾

Es manifiesto que, si bien sabemos que en cualquier contexto social hay factores que determinan la condición de las variedades lingüísticas empleadas, ya sean lenguas, dialectos o acentos (los valores del estatus y la solidaridad) los juicios de valor- más de naturaleza social que propiamente lingüística- sobre la corrección, adecuación y estética de los acentos, dialectos y lenguas, se generan al confundir la variedad estándar con lo correcto, formal, adecuado y estético, y la variedad no-estándar con lo incorrecto, informal, inadecuado y antiestético. En el terreno de las actitudes lingüísticas, estas son la respuesta emocional e intelectual de los miembros de la sociedad a las lenguas, dialectos, acentos, formas lingüísticas concretas y sus propios hablantes en su entorno social que constituye un aspecto importante de la compleja psicología social de las comunidades lingüísticas. Dichas actitudes oscilan desde las más favorables a las menos, y pueden manifestarse en los juicios subjetivos sobre la corrección, las cualidades estéticas de las variedades y las mismas palabras, sobre la adecuación de las lenguas y dialectos, y sobre las propias cualidades personales de sus hablantes.

Podría ser arriesgado fraccionar un continuum en variedades discretas, 7 en el caso de Ponsoda (1989), puesto que cada rasgo lingüístico se puede presentar en un número ilimitado de variedades en la medida en que las condiciones de vida en las que vivimos ponen en contacto, en casi todos los hablantes, su modalidad propia con la lengua oficial; podría ser poco apropiado distinguir actualmente en una comunidad lingüística dialectos o sociolectos en sentido tan estricto, esto es, modalidades lingüísticas diferenciadas empleadas por grupos de hablantes determinados solo geográfica o socialmente. Esto no quiere decir que estemos poniendo en práctica exclusivamente el llamado «modelo dinámico» o de «escalas de implicación» (De Camp, 1971; Bailey, 1973 y Bickerton, 1973) para el que solo tiene sentido el análisis de los hablantes individuales, acuñando el término *lecto* para referirse a una variedad individual de una lengua (si

17) Popularmente entre andaluces, murcianos o extremeños hablar un español septentrional se define como hablar fino o finolis, como si los diferentes acentos meridionales no fueran o no pudiesen ser finos. Estos tópicos no se circunscriben a un territorio concreto pues también es habitual escuchar a castellanos (madrileños, vallisoletanos, toledanos...) decir que ellos hablan 'sin acento', como si el acento castellano no existiera.

bien este modelo subsana algunas de las deficiencias observables en el modelo variacionista de Labov de la regla variable). Sin embargo, no hay que descartar de este modelo el hecho de que se ponga de manifiesto que individuos que poseen idénticas características sociales de edad, cultura, sexo o posición socioeconómica pueden diferir enormemente en su modo de hablar. Y es que los hablantes difieren también en experiencia, cultura, aspiraciones, personalidad, etc., o, lo que es lo mismo, ningún individuo se ajusta exactamente a lo que es la norma del grupo. Teóricamente y, de acuerdo con estos presupuestos, si analizáramos el habla de todos y cada uno de los miembros de una comunidad idiomática, esta se nos aparecería como un continuum de diferencias.

Como se apreciaba también en Villena Ponsoda (1989), toda comunidad de habla, y obviamente la andaluza, posee un «repertorio lingüístico» que está compuesto por el conjunto de variedades, desde el vernáculo al estándar, que se emplean generalmente en dicha comunidad y cuyo conjunto constituye el entramado de su competencia comunicativa. Cada sujeto que tiene vínculos estrechos con una retícula social densa y cerrada tenderá a aproximarse a los usos lingüísticos impuestos como normativos por dicha retícula social, sin que ello implique obligatoriamente la pertenencia a un determinado punto de la geografía (rural o urbana) y que generalmente tenderá a coincidir con la norma vernacular, es decir, la modalidad lingüística propia de la zona geográfica más alejada del estándar.

Lo que Ponsoda denomina «cateto» es parte también de un vernáculo de tipo secundario, esto es, de una variedad secundaria del español, nacido de la evolución de la koiné (Tuten, 2003) de base castellana de colonos y repobladores, que constituyen el llamado «español meridional». En estas comunidades (Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia, Canarias y Andalucía), buena parte de las soluciones vernáculas se ve favorecida por un cierto «prestigio encubierto» o “covert prestige” en la terminología de Labov (1972) y Trudgill (1983), que las lleva a gozar en ocasiones hasta de prevalencia en relación con el estándar, incluso entre hablantes pertenecientes a los niveles socioculturales superiores. Y ello sin perjuicio de que pese también sobre ellas cierto grado de estigma social, que conduce a sus usuarios a considerarlas variaciones «degradadas» del estándar castellano y a mostrar lo que ha llegado a denominarse «complejo lingüístico de inferioridad». Existe una compleja relación estándar-vernáculo en tales comunidades en relación con la cuestión del prestigio lingüístico, tomando

como punto de referencia el caso de Andalucía (Morillo-Velarde, 2009). Los vernáculos andaluces, contrariamente a lo que sucede en otros ámbitos dialectales conocen un cierto prestigio encubierto que les concede una extensión social (amplitud) y una gran constancia de uso (vitalidad).

Las nuevas condiciones sociales y políticas han hecho de España un país vertebrado por varias comunidades autónomas, variadas también lo que respecta su realidad lingüística. Las hablas andaluzas son reconocidas políticamente como objeto de especial respeto y protección al igual que las de otras comunidades, también monolingües. El cambio político e ideológico que se operó en España referido a las otras lenguas afecta en cierta medida a la concepción de la lengua española en Andalucía. También ha sido decisiva en la proyección social de las nuevas ideas lingüísticas que, al quedar reflejadas en la enseñanza, han cambiado la forma de entender la lengua y los conceptos de norma (tradiciones idiomáticas) y corrección. Todo ello, alentado ideológicamente con las ideas ajenas a la ciencia lingüística, ha modificado el perfil de los hablantes andaluces, en relación con los patrones de referencia por el que muchos guían ahora sus actuaciones lingüísticas, igualmente, ha modificado la descripción y definición de fenómenos lingüísticos propios del español de Andalucía (Méndez García de Paredes, 2009).

2.5. Registro

El contexto de situación determina otra elección del hablante en el conjunto de opciones: el registro. Pero en la misma lingüística, el término registro es peligrosamente polisémico (Moreno Fernández, 2010: 156). La noción de registro se entiende como el uso lingüístico determinado por el contexto inmediato de producción de un discurso. El registro se considera una variedad lingüística funcional —también denominada variedad diafásica— condicionada por cuatro factores contextuales fundamentalmente: el medio de comunicación (oral o escrito), el tema abordado, los participantes y la intención comunicativa. La forma de expresión lingüística —cuidada o informal, general o específica, etc.— que escoge el hablante responde a cada uno de estos factores (Instituto Cervantes, 2004).

El término técnico de la sociolingüística «registro» está especialmente vinculado al trabajo de Michael Halliday (1978), y se emplea para describir una variedad de lengua asociada a un determinado tema, materia o actividad, y propia de situaciones sociales específicas con fines también específicos (formal, científico, religioso, etc.). Normalmente se caracteriza por el vocabulario, aunque también puede haber rasgos gramaticales implicados. De este modo, cualquier actividad puede tener - y de hecho suele tener - su registro específico, como puede ser el registro (o lenguaje) jurídico, el futbolístico, el médico, el bioquímico, el de los floristas o el lingüístico. Los registros pueden identificar a los hablantes como miembros de un determinado grupo de iguales, razón por la que a menudo se le etiqueta como jerga entre los ajenos al colectivo en cuestión.

El concepto de registro no debe confundirse con el de slang, el cual se refiere a registros relacionados con actividades ilegales o marginales, no oficiales. Tampoco debe confundirse con el de estilo, que es un término técnico del registro de la lingüística que hace referencia a las diferentes variedades de lenguaje motivadas por los distintos grados de formalidad en situaciones específicas (Trudgill y Campoy, 2007).

Ya hemos dicho que la teoría del registro incorpora el contexto al estudio de la lengua, y fue formulada por la sociolingüística y la lingüística sistémico-funcional anglosajona en los años 60 del siglo XX. M. Halliday, A. McIntosh y P. Strevens (1964) plantean en primer lugar estas relaciones entre uso de la lengua y situación extralingüística, perspectiva reformulada posteriormente en trabajos de referencia como el de M. Gregory y S. Carroll (1978) que intentan sistematizar los tipos de variedad lingüística y clasificar los modos del discurso, entendiendo que la lengua puede ser transmitida por medios diferentes, que generan diferentes posibilidades de variación. En español, la teoría de la variación situacional ha sido aplicada por diversos lingüistas especialmente al análisis del registro coloquial de la lengua y al estudio de los lenguajes de especialidad (Instituto Cervantes, 2004).

Según Halliday (1978), la lengua se adecua a la situación en función de tres categorías o parámetros contextuales:

- El campo, es el marco social en que se desarrollan las prácticas comunicativas (juzgado, casa familiar, administración, hospital, iglesia, etc.) y también el tema tratado (derecho, ciencia, venta de un producto,

religión, etc.). El campo determina el grado de especificidad de un texto, estableciendo una gradación desde textos técnicos o de especialidad a textos más corrientes.

- El modo, entendido como el medio o canal escogido para la comunicación (oral, escrito, audiovisual, comunicación mediatizada por ordenador, dialogado o monologado, etc.). En cada medio se fijan unas prácticas discursivas o géneros discursivos que toman unos rasgos característicos debidos a su función social. Este factor determina el grado de planificación y espontaneidad de un discurso.

- El tenor, como factor de la situación relacionado con los interlocutores y con la función perseguida en la comunicación. El denominado tenor interpersonal o tono determina el grado de formalidad de los textos (solemne, neutral, informal, íntimo, etc.), las formas de tratamiento escogidas (cortesés o no), y las marcas de subjetividad u objetividad. La identidad social de los participantes en la comunicación, su estatus y el tipo de relación que mantienen (de jerarquía o solidaridad) son rasgos decisivos en la configuración del registro escogido en un texto; El tenor funcional remite a la forma en la que la función comunicativa influye en la expresión de los textos. Los propósitos estéticos, por ejemplo, identifican los registros literarios, diferenciándolos del resto. Las instrucciones de uso de un electrodoméstico tienen un tenor funcional explicativo y descriptivo, pero la publicidad que se haga de él seguramente escogerá un tenor persuasivo.

Estos tres factores o parámetros de la situación de comunicación influyen en la forma final del mensaje: en el tipo de pronunciación escogida (más o menos relajada, más o menos cuidada), en el léxico seleccionado (más formal o coloquial, más general o especializado), en la combinación de las palabras en patrones sintácticos fijados o más libres, en la preferencia por un estilo sintáctico determinado (nominal o verbal), en la organización de los contenidos en el discurso (según una superestructura preestablecida o no, orientada hacia la narración o la argumentación, etc.), en las convenciones para los turnos de habla o en el uso de elementos paralingüísticos (la entonación, los gestos, la gestión del espacio en el discurso oral; el formato elegido, el requerimiento de recursos visuales o no, por ejemplo, en el escrito). El concepto de registro, pues, da cuenta de las posibilidades que ofrece el uso de la lengua, de su especificidad, formalidad y planificación. El hablante competente sabe elegir, en los distintos planos de la lengua y del

discurso, las expresiones lingüísticas más apropiadas para cada situación (Instituto Cervantes, 2004).

Se ha de precisar que los registros no constituyen entidades discretas, con fronteras claras, sino que se dan en un continuum, según el mayor o menor grado de presencia de rasgos singulares; así pues, entre los extremos (de formalidad, de especialidad, etc.) se sitúan registros lingüísticos intermedios entre lo oral y lo escrito, entre lo formal y lo informal, entre lo general y lo especializado. Además, si bien el uso de la lengua viene determinado por el contexto, a su vez el uso lingüístico tiene capacidad para configurar una singular situación de comunicación; esto es, la elección de un registro por parte del hablante puede crear un contexto intencionado: una relación particular con el destinatario (de cercanía o lejanía), una perspectiva concreta (de especialidad o más corriente), un marco de interacción ajustado a sus intereses, etc. Este aspecto pone en cuestión la correspondencia entre variables contextuales y variables lingüísticas; por otro lado, un mismo hablante, en la misma situación, puede recurrir a rasgos asociados a distintos registros para conseguir determinados efectos.

En la didáctica de las lenguas, el fin último de la enseñanza-aprendizaje de los registros es que los alumnos adquieran la competencia sociolingüística, para tomar conciencia de la diversidad funcional de la lengua y saber modular el mensaje según las circunstancias. Disponer de competencia sociolingüística significa ser capaz de poder elegir —según el asunto, la audiencia, el medio, el objetivo— entre distintas palabras, entre un repertorio amplio de construcciones sintácticas, entre varias formas de pronunciación, entre distintos géneros discursivos de un mismo ámbito de comunicación, etc. Saber adaptarse lingüísticamente a cada situación (cotidiana, académica, profesional) contribuye al éxito comunicativo. Por ello, la enseñanza de la lengua para fines específicos como registro específico del español ha sido objeto de una demanda creciente en los últimos años.

2.6. Estilo

El concepto de estilo, el cual aparece en la bibliografía especializada ligado al de registro, se refiere a los modos diferentes de adecuar el uso de un

dialecto y un sociolecto a una circunstancia comunicativa determinada, de manera que se puede hablar de una mayor o menor formalidad, de un mayor o menor cuidado en el uso de la lengua que deriva en estilos diferentes.

Según Azpiazu (2013), el estilo es valorable en dos sentidos: en primer lugar, en función de su adecuación a la norma y al sistema de la lengua; en segundo lugar, por su adecuación al contexto comunicativo. Pero para poder juzgarlo es preciso contar con un valor de referencia: en el primer caso, ese valor se establece comparando diversos usos en la misma lengua («estilística interna»), usos equivalentes en otras lenguas («estilística externa») además de atender a las tendencias evolutivas de la lengua; en el segundo caso, se valora que el mensaje cumpla con las expectativas generadas en el contexto en el que se produce y que tenga éxito en su objetivo comunicativo.

Por lo tanto, el estilo no es meramente un uso consciente o inconsciente de unas formas lingüísticas frente a otras sino un modo de elaborar y expresar significados. Tenemos la posibilidad de precisar el carácter social y comunicativo de este mediante el estudio de las alternativas lingüísticas adoptadas, y es la variación dialectal la que posibilita la existencia de distintas formas de hablar o estilos, esto es, los rasgos concretos de una variedad están perfectamente habilitados para articular la identidad social del hablante y sus objetivos comunicativos, porque vinculan las variantes a significados sociales concretos que ya están social y culturalmente indexados (Coupland, 2002). Hablar en un dialecto o en una variedad significa hablar a través de ese dialecto o variedad, por lo tanto, los dialectos o variedades lingüísticas son estilos sociales (Coupland, 2007). Es claro que para descifrar el estilo no solo se deberían de tener en cuenta los rasgos puramente lingüísticos junto a los socioculturales, también los rasgos proxémicos y kinésicos pueden formar parte del mismo.

En general, el estilo es un hecho de lengua en todas sus dimensiones y puede ser del individuo o del grupo. Este se detecta en las elecciones individuales, pero claramente estas elecciones atienden a lo que el individuo sabe (o intuye) que es común o normal en la lengua. El estilo solo se vislumbra plenamente en el conjunto de las hablas, por lo tanto, es algo colectivo. No hay un intento por desviarse de lo que hace el grupo, sino todo lo contrario: con sus decisiones, el individuo busca integrarse en él (Azpiazu, 2013). Aunque no siempre tiene por qué ser así; los deseos del hablante pueden ir desde la autoinserción hasta la autoexclusión grupal.

La naturaleza social de las interrelaciones entre los hablantes fomenta la elección de distintos estilos o de diversas formas de producir conceptos. El concepto de elección hace de cada estilo algo único, irrepetible. Desde una teoría de la cognición, la variación lingüística no solo tiene que ver con la forma, el estudio de esta de manera aislada carece de juicio; diferentes formas corresponden a tendencias diferentes; las decisiones que adopta el hablante cuando elabora el mensaje provienen de una reflexión hacia el externo, es decir, de un condicionamiento psicológico, social o pragmático pero también corresponden a una introversión ya que conllevan una configuración de la realidad a la vez que una evaluación introspectiva del acto referido. De todos modos, no todo en el estilo de lengua es electivo, pues también se incluyen en este concepto los elementos del sistema de una lengua que la caracterizan frente a otras, es decir, existe un momento en el que el hablante ya no puede elegir. En este sentido Azpiazu (2013) señala no solo a los casos dudosos entre la norma y el sistema también las cuestiones más puramente estructurales que solo se aprecian en toda su dimensión cuando las formas se ponen en contraste interlingüístico. Así, por ejemplo, el español puede expresar toda una serie de matices modales a través de la variación morfológica del verbo gustar (me gusta – me gustaría) en contraste con el inglés moderno que solo puede hacerlo perifrásticamente (I like – I would like). Aunque en inglés se pueden derivar sin problemas nuevos términos a partir de compuestos o de unidades sintagmáticas (windsurf - windsurfing), y en español no (altavoz - *altavocear) (Azpiazu, 2013)

Aijón Oliva y Serrano (2010) refieren que rara vez se ha intentado rebasar el plano descriptivo y fundamentar teóricamente las causas que determinan la elección de los hablantes:

«La relación entre el hablante y sus elecciones lingüísticas ha sido poco explorada, debido a un enfoque primordialmente conductista: el hablante tiende a comportarse según su categoría social, según la situación comunicativa u otros aspectos sociales o psicológicos. Esta orientación ha prevalecido sobre todo en el variacionismo, que analiza clases cerradas de individuos con comportamientos previsiblemente opuestos en cuanto a una determinada variable lingüística, y de los que se espera o presupone una conducta más o menos homogénea en su comunidad de habla. Poco se explica más allá de la mera pertenencia de un hablante a una clase o grupo social.» (Aijón y Serrano, 2010:2)

La explicación de la variabilidad lingüística remitiría a principios generales de la cognición humana y a la forma en que esta se construye a través de la interacción con el medio físico y con otros miembros de la especie: si existe variación en las lenguas es porque la propia realidad y nuestra forma de conocerla son intrínsecamente variables (Aijón Oliva y Serrano, 2010). Es decir, el comportamiento lingüístico del hablante no es una mera interacción en un ambiente dotado de un cierto estatismo sino que esta interacción también manifiesta una creatividad relacionada con el estilo, podemos suponer que las formas lingüísticas que los hablantes producen tienden a reinventarse con el objetivo de erigir una serie de perfiles particulares o colectivos, y no solo, para instaurar inmediatez o distancia comunicativa (Eckert, 2000; Coupland, 2001, 2007). Esta idea del estilo como creación de identidad podría explicar teóricamente los fenómenos de variación que se producen en las lenguas naturales.

El estilo no es una variable social sin más, sino que este es un concepto que condiciona de forma general todo el texto, incluyendo la organización discursiva y las variantes lingüísticas empleadas. Es un elemento perpendicular a la interacción y no paralelo a la estratificación social. Esto significa que el estilo es uno de los condicionantes en la selección de las variantes no fonológicas que realizan los hablantes. La variación del lenguaje según las características de la interacción no puede ser sólo una cuestión de forma, sino también de función y significado; no puede ser mera respuesta a estímulos del mundo exterior y elección entre posibilidades equivalentes, sino que es una creación activa de ese mundo (Serrano, 2008b).

Por tanto, la frecuente covariación de los fenómenos gramaticales con aspectos sociales y estilísticos no es azarosa, ni responde solo a preferencias simbólicas por parte de los grupos sociales, sino que, de hecho, se trata de elementos de estilo, que poseen capacidad para crear significados en toda interacción humana y esta capacidad posee relación con sus propios valores y significados en el plano cognitivo. Desde una perspectiva basada en la creatividad comunicativa del hablante, las variantes no son un efecto de las circunstancias lingüísticas y sociales que las rodean, sino que, en unión con dichas circunstancias, sirven para construir activamente significados representativos, pragmático-discursivos, socioestilísticos y cognitivos. (Aijón Oliva y Serrano, 2010). En su estudio Aijón Oliva y Serrano (2010) observan

que los significados pragmáticos y discursivos que expresan las alternativas sintácticas tienden a ser más habituales en determinados contextos interactivos dependiendo de las necesidades y convenciones impuestas por la situación y el género discursivo, pero también, y especialmente, de los objetivos que los participantes consideran más relevantes en cada caso.

El concepto de estilo también está relacionado con el modelo de la lengua para su enseñanza, dado que los métodos, los diccionarios, los libros de lecturas graduadas trabajan necesariamente con modalidades expresadas a través de los estilos más formales y esmerados (Moreno Fernández, 2010: 21).

2.7. Unidad en la variedad

Moreno Fernández (2007: 22) explica la unidad del español dentro de la diversidad de tres modos: coine, diasistema y teoría de prototipos. La lengua española sería una categoría mental prototípica a la que se adscriben todas sus variantes dialectales (López García, 1998; Moreno Fernández, 2007: 64). Claramente, la variedad interna consustancial a toda lengua histórica toma cuerpo en forma de diferencias diatópicas o geográficas, diastráticas o socioculturales y diafásicas o según las modalidades expresivas (Coseriu, 1981).

Esta idea aplicada a la realidad del español lleva a tres aspectos esenciales para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. El primero tiene que ver con la apreciación cognitiva de la lengua; el segundo, con la causa de que ciertas lenguas mantengan una unanimidad de actitudes en relación con el prototipo que simbolizan, mientras que otras no la mantienen; el tercero, con los rasgos que hacen que una variedad sea considerada como nuclear o periférica dentro del prototipo (Moreno Fernández, 2000: 64).

En primer lugar, se puede categorizar a un hablante como bueno o malo de acuerdo a un modelo. La gente común aprecia la lengua de una determinada manera en términos generales, en este sentido los componentes fonético y «conversacional» tienen un peso notable a la hora de fijar la relación de un prototipo, es decir, frecuentemente lo primero que se aprecia de

un hablante, sea este nativo o extranjero es el nivel fonético, y este nivel fonético frecuentemente está muy valorado. Si un estudiante utiliza sonidos reconocidos como prototípicos y hace un uso fluido de la lengua, la gente normal inmediatamente lo identifica como buen hablante, aunque su nivel morfosintáctico deje mucho que desear. Las habilidades comunicativas que se dan en la interacción (por ejemplo, el uso de turnos o los elementos no verbales) pueden asociarse también al buen hablante aunque no se dominen los componentes más propiamente lingüísticos. Precisamente este tipo de apreciaciones y asociaciones suelen darse entre hablantes de limitada capacidad metalingüística (o más preocupados por una supuesta eficacia comunicativa de la lengua que por su forma), pero no se produce entre profesores de español bien formados, pues ellos no suelen tomar la parte por el todo ni son indiferentes a la existencia de niveles lingüísticos.

Por lo que se refiere al segundo aspecto, en el caso de nuestra lengua, el binomio lengua-estado se muestra insuficiente para explicar el porqué de una conciencia de unidad, dado que son más de veinte estados los que han declarado lengua oficial. Puede decirse que, dentro del mundo hispánico, como una respuesta a una necesidad cognitiva, existe unanimidad de actitudes en cuanto al prototipo del español porque se contrapone con claridad a los prototipos de otras lenguas. Esto quiere decir que los hablantes, en su conciencia lingüística, dan más importancia a la distancia que existe entre el español y el inglés o el portugués, que a la distancia que se reconoce entre el español de América y el de la Península Ibérica (Moreno Fernández, 2004: 744).

El tercer aspecto tiene que ver con los rasgos que hacen que una variedad sea considerada nuclear o periférica dentro del prototipo, y esto está más relacionado con el predominio cultural, político y económico que con el histórico; hay variedades que se consideran más prestigiosas y menos prestigiosas. En España y en diferentes países de América se consideraba más prestigioso el español de Castilla la Vieja. Cuando preguntamos a nuestros alumnos de lengua materna si existe un español correcto, la mayoría responde que sí y que este está en España, sin pensar que en España existen muchísimas variedades y hasta diferentes lenguas. Otro pensamiento común es que el voseo es «un español mal hablado» y que el tuteo es una modalidad más antigua que el voseo. Existe en toda la comunidad hispanohablante una serie de estereotipos y prejuicios ligados a la aceptación de cierto prototipo por estar más o menos distante a él.

Si bien todos los hablantes de los diferentes dialectos del español están de acuerdo en un prototipo llamado lengua española que los unifica pese a que los más de veinte países posean diferentes historias y costumbres, también existen variedades que tienen más prestigio que otras y esto va más allá de lo puramente lingüístico. Si retomamos el tema del voseo rioplatense, los hablantes lo ven muy alejado del prototipo lengua española, pero es aceptado por otra comunidad y adquiere prestigio dentro de una región porque está vinculado a una capital tan importante como es Buenos Aires. A su vez es desvalorizado por otros hablantes hispanoamericanos porque en su cultura el voseo pertenece a cierta variedad social, que lo aleja de lo que sería la lengua de prestigio.

Con todo, la gran cohesión interna de la lengua española, a diferencia de otras como el inglés o el portugués, ha sido utilizada como una sólida fuerza estabilizadora que garantiza la unidad en la diversidad (Del Valle, 2007). De hecho, en reiteradas ocasiones se renueva la idea de que a pesar de la diversidad lingüística del español, este despliega un fondo lingüístico común que certifica su unidad:

«Este fondo o núcleo lingüístico común nos permite hablar un español que es la lengua materna de todos los hispanohablantes, nos comunica a todos y nos garantiza una intercomprensión relativa y aceptable. Esa lengua es de todos nosotros y no de un solo grupo geográfico o social. Entre todos lo hemos hecho, la cultivamos, la transmitimos, la conservamos y mantenemos su unidad esencial, no obstante las distancias que nos separan, los diez siglos de tradición lingüística que posee esta lengua y la diversidad socio-cultural de sus usuarios» (Parra, 1999:13)

Y es obvio que esa unidad es un hecho con una base histórico-cultural evidente e indiscutible (Torrent-Lenzen, 2006). Sin embargo, la unidad de una lengua no está exenta de algunas condiciones, no solo en un plano formal sino también en el ámbito sociolingüístico, hasta el punto que, entre determinados grupos sociales no poseedores de la lengua estándar, se puede

llegar a interrumpirse el flujo comunicativo por diferenciación. En este sentido las primeras en entrar en juego son las diferencias fonéticas.

Las divergencias fonéticas, particularmente en el mundo hispanohablante, son significativas y no siempre aceptadas del mismo modo por la percepción de los hablantes. Aun así, las tendencias culturales y comerciales de la globalización producen, entre otras cosas, un transporte continuo de productos y también la adquisición relativamente fácil de material fílmico y de programas radiofónicos y televisivos provenientes de diferentes países (Congosto y Quesada, 2012).

Es claro que la posibilidad de un español neutro válido para todos los hispanohablantes es algo que en casi todos los textos sobre el español en los doblajes se niega rotundamente, por no parecer posible la reconciliación de las variantes americanas y europeas en un solo español neutro (Sinner, 2012). Efectivamente, sabemos que para una misma película se publican varias versiones según el lugar donde vaya a ser vista.⁽¹⁸⁾ Pero pesar de estas divergencias y de los diferentes mercados que las demandan, desde los años 80 en España, por ejemplo, se ven con mucho éxito multitud de telenovelas. La primera telenovela emitida en España por TVE fue en 1982 la mexicana «Los ricos también lloran», cuyo éxito provocó que se realizaran dos partes. En este tipo de transmisiones las diferencias fonéticas y de entonación son bastante acusadas, sobre todo respecto a la norma establecida en la península, además el público que las ve no es precisamente (tampoco lo necesita) letrado en lingüística ni en variedades, y por lo tanto, puede que posea un menor grado de condescendencia en cuanto a percepción de la variedad se refiere. Eran y son «gente normal, que sin necesidad de viajar, sin grandes medios ni cultura especial, no tiene grandes problemas en aceptar las distintas variedades del español americano» (Llorente Pinto, 2002b).

Las telenovelas hispanas que se consumían hasta hace muy poco en España se producían en México, Perú, Colombia, Argentina, o Venezuela, principalmente, y aunque al principio pudieran parecer más chocantes, ajenas, insólitas o desconocidas, es un producto que ha conseguido alcanzar

18) Polzin-Haumann (2005: 271) subraya el hecho de que, en 2004, "Harry Potter y la Orden del Fénix" se publicase en tres versiones de español distintas: una versión para España, una para el Cono Sur (Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay) y una para el resto de los países hispanohablantes.

un mercado amplio. Últimamente también han entrado en el mercado países como Turquía, Corea o India.

Sin que aparezca ninguna interrupción del flujo comunicativo, se entiende que en estos casos la reconciliación de las variantes americanas y europeas y la intransigencia perceptiva se ven anuladas, ya que si por un lado, en el caso de numerosas telenovelas argentinas se lleva a cabo la eliminación del voseo o el «acento» marcado o en numerosas telenovelas colombianas se pretende una modulación del «acento», asimismo los productores señalan que resulta muy arriesgado homogeneizar los productos pensando en potenciales mercados de exportación:

«Las telenovelas se producen en primer lugar para los respectivos mercados nacionales. Solo después que puede demostrarse éxito de público (mediante mediciones de rating) son exportadas. Es precisamente porque el mejor argumento para vender una telenovela en el exterior es su rating en el mercado local que homogeneizarlas no sería rentable.» (Mato, 2002:143)

Así pues, concluye Mato, «los procesos de globalización poseen sus marcas territoriales que tienen carácter trans-territorial, pero de ninguna manera des-territorial» (Mato, 2002:157).

También en cuanto al léxico se habla de un problema de incomprensión, claro está, sobre todo por lo que se refiere a las expresiones léxicas privativas (Torrent-Lenzen, 2006). A este respecto sabemos que los espectadores de tales productos televisivos «comprenden y aprenden términos nuevos que, en algunos casos, empiezan a utilizar». Hay quienes van más lejos anunciando que este es el primer paso en la nueva cohesión del español (Llorente Pinto, 2002b), y no solo, además incluso se explora la utilidad de las telenovelas como producto cultural para la difusión del español (Rivera Alfaro, 2016).

Estos productos han podido desviar incluso la tendencia que vaticinaba Manuel Alvar cuando hablaba de la gran diversidad léxica del español y de las dificultades comunicativas que estas suponen ya que «la proliferación de

tanto y tanto artilugio» llevaría irremediablemente a que en su momento, los hispano-hablantes ya no se entendieran (Alvar, 1991). De hecho, numerosos lingüistas coinciden en que la mayor diversificación y la más peligrosa para la unidad de la lengua es, hoy por hoy, el desarrollo multilateral del léxico en los países hispanohablantes (Fontanella de Weinberg, 1993; Torrent-Lenzen, 2006). Incluso hay quienes observaron casos extremos de variación léxica dentro de un mismo país, en este sentido Fontanella de Weinberg (1993) aclaró desde una visión panorámica, que solo podíamos considerar unos pocos rasgos como exclusivos del español americano. También hubo quien pronosticó, al mismo tiempo que privaba los estudios detallados y exhaustivos como apuntó Lope Blanch (1971), un final desastroso sobre el porvenir español de las diversas regiones de América (Bartoš, 1970).

Es importante destacar que en la otra orilla del español se está examinando hasta qué punto las cadenas de noticias internacionales están influyendo en la lengua y qué modelo lingüístico están imponiendo. Congosto y Quesada (2012) en su estudio sobre las tendencias actuales del español costarricense, sugieren que:

«A la larga irán formando una especie de estandarización del español americano regido desde fuera de América Latina. Las consecuencias ya se dejan ver en el plano de la lengua. Por ejemplo, en Costa Rica está desapareciendo, entre los jóvenes, la asibilación del grupo /tr/, ha aumentado el tuteo y el leísmo, así como el número de vocablos procedentes de otras latitudes de Hispanoamérica. Además, está apareciendo un vocabulario que se podría llamar globalizado, empleado y comprendido por todos los hispanohablantes, como producto de la transnacionalización y de la internacionalización de la tecnología y de ciertos patrones culturales. Sin embargo, frente a esta situación, donde todo pareciera significar pérdida de lo local, de lo nacional, para dar paso a lo general, importado desde otras latitudes con sellos de gran prestigio y valor, paradójicamente se observa un crecimiento de lealtad y autoestima en lo referente a las actitudes del hispanohablante hacia su propia forma de hablar.» (Congosto y Quesada, 2012:123)

San Vicente (2001) en su trabajo toma en consideración los cambios que han afectado a aspectos con significativas manifestaciones alternas a lo largo de la historia moderna de la lengua española y sobre todo a los que se han ido consolidando desde mediados del siglo XX; la atención preferente a campos como el léxico y sus implicaciones morfosintácticas, se justifica por la relevancia actual de este fenómeno. Significativamente considera que el influjo de las formas extranjeras, y sobre todo de las inglesas, comienza a ser abrumador. Para Torrenz-Letzen (2006), el alcance de la introducción de anglicismos no debe ser subestimado ya que el proceso de aculturación angloamericana, que sufren hoy tantas lenguas, día a día da entrada a nuevas palabras que son reflejo de nuevas necesidades sociales y en este sentido «habría que tomar decisiones personales, sobre nuestro modo de hablar y escribir, y colectivas, sobre las infraestructuras que garantizarán el cultivo de una lengua como ente histórico (Torrenz- Letzen, 2006:11).

La base morfosintáctica del español que según algunos ha iniciado, en algunos puntales de su estructura, un proceso de desestabilización (Torrenz-Letzen, 2006), aunque subsista todavía la concepción de que este es el nivel lingüístico en el que se encuentra menos variación sobre todo en relación con el léxico o la fonética (Moreno de Alba 1993).

Hay casos en los que la comprensión del mensaje puede verse, no anulada, pero sí perjudicada por el desconocimiento por parte de los hablantes de la existencia de determinados fenómenos de variación tales como el uso de las formas de tratamiento, de las formas verbales (el futuro simple de indicativo, el pretérito perfecto compuesto de indicativo y el pretérito imperfecto de subjuntivo), de las cláusulas hipotéticas en pasado irreal, de los pronombres (de objeto directo e indirecto y los relativos) y de los determinantes (posesivos y demostrativos). Aunque, como señala Sánchez Avendaño (2004), quien ha analizado algunos fenómenos de las variedades dialectales en la clase y en los materiales didácticos, se trata hasta cierto punto de una «diversidad comprensible». Nada sería tan complejo como parece si no entrasen en juego una serie de prejuicios infundados, criterios puristas anacrónicos, prestigios elaborados a partir de nociones elitistas de la lengua (como el de que las formas literarias tienen mayor valor que las coloquiales), desconocimiento de la variación dialectal, sociolectal y estilística de la lengua o concepciones equivocadas sobre «lo estándar» y, por lo tanto, «lo enseñable».

Los factores antes citados, confabulan en contra de argumentos más válidos, tales como el estadístico (hay más personas voseantes que las que utilizan la forma ‘vosotros’), la previsión de situaciones comunicativas distintas a las estudiadas en clase (posibilidades de que un estudiante de español viaje a un país o región voseante), o la sinceridad y responsabilidad didácticas, ya que es lícito centrarse en el estudio y práctica de unas formas determinadas, pero jamás lo es negar la existencia de otras formas o usos. (Sánchez Avendaño, 2004).

Sin embargo, el fenómeno de diferenciación no solo fonético sino también morfosintáctico no es nuevo: el español es una lengua milenaria y por lo tanto ha experimentado muchas vicisitudes a lo largo del tiempo, en circunstancias políticas muy diversas y en entornos comunicativos muy dispares. Esa longevidad significa, por un lado, que la lengua ha sido instrumento de comunicación útil para una comunidad de hablantes durante un tiempo considerable; por otro lado, que la lengua ha tenido que adaptarse a muy diferentes circunstancias, a partir de las cuales ha enriquecido todos sus recursos lingüísticos (Moreno 2014: 19). Está claro que continuamente coexisten tendencias en ebullición y que estas provocan a lo largo del tiempo transformaciones más o menos importantes en el sistema lingüístico:

«(...)unas tienen origen en puntos débiles del sistema mismo; otras desarrollan posibilidades positivas de él; algunas responden a influjos externos, a condicionamientos impuestos por las formas de vida y de cultura presentes» (Lapesa, 1977: 207)

Igualmente la transformación paulatina de un centro monopolizador de la norma que ventajosamente ha tenido que ir abandonando su supremacía, por razones reconocidas, a favor de un proporcional y legítimo reconocimiento de una pluralidad de normas, ha generado una serie de permutaciones inadvertidas; si antes lo que era desviación de una determinada norma se consideraba excluido del núcleo aglutinador de la unidad, en el momento en que coexisten otras manifestaciones lingüísticas que pueden constituir elemento unificador idénticamente válido, se insinúa un proceso de alteración cuyas consecuencias no debemos dejar que puedan

materializarse en una incertidumbre en el futuro del idioma. Como ya dijo Lope Blanch (1995) si en el área hispanohablante no existe un único centro que sea reconocido por los demás territorios como modelo o punto de referencia, el peligro de la fragmentación se acentúa.

Es obvio que la cuestión de la tensión entre las fuerzas centrífugas y centrípetas es motivo de discordancias dentro de la comunidad científica, pues, si por una lado se aspira a una preservación o búsqueda de la unidad lingüística en los países de habla hispana, por otro no podemos cerrar los ojos ante la tendencia diacrónica hacia la diferenciación diatópica. Dentro de la diversidad de criterios hay quienes destacan la existencia de un español común, general, estándar o culto que actúa como koiné, frente a los que ponen de relieve la capacidad desintegradora de la variación en el seno de la lengua.

Rafael Lapesa ya hablaba de problemas derivados de la especial situación del mundo hispánico dentro de la civilización occidental (Lapesa, 1977: 207). Algunos estudiosos, como Lope Blanch (1995) vislumbraban el peligro, no de fragmentación total, sino de diversificación relativa, que podría dificultar la cabal comprensión entre los pueblos hispanoamericanos. También Camilo José Cela expuso en un periódico español (El País, 8/04/1997) que los hombres del siglo XXI tendrían que estar alertas para evitar que el español dejase de ser la lengua de todos (Torrent-Lenzen, 2006:10). Muchos siguen mostrando rastros de desconfianza ante una posible desintegración del idioma, y pese a que no es comparable al temor que se sentía en los albores del siglo XX, la cuestión de la unidad de la lengua y su relación con la complejidad diasistemática de la misma continúa centrando los debates en torno a una futura planificación de una lengua internacional como el español (Amorós Negre, 2012:127). Torrent-Lenzen (2006:10) afirma que las diferencias diatópicas no son solamente elementos pintorescos y superficiales, sino que en muchas ocasiones poseen una contundente fuerza disgregadora y, siempre contienen una capacidad autodefinidora de una identidad lingüística diferenciada.

En todo esto, la organización y la mediación en las prácticas lingüísticas se relacionan siempre con decisiones de tipo político, social y de identidad, pues la condición de las mismas no puede desligarse de estas características. Los procesos de elaboración y codificación de una lengua se asientan sobre unos soportes ideológicos y metalingüísticos que, de una parte,

configuran y expresan la conciencia lingüística sobre la que se efectúan y, de otra, transmiten a los hablantes saberes y creencias sobre su lengua que determinarán luego una serie de actitudes (Méndez García de Paredes, 2012b).

En ese sentido, la incidencia del campo de reflexión glotopolítica es patente en los debates contemporáneos sobre integración sudamericana, inclusión social y respeto a las diferencias. Por una parte se quiere mantener la estabilidad de la lengua común, mientras que, por otra parte, no puede negársele a la variación su valor también ejemplar. De hecho, la mediación ideológica en relación con la codificación del español ha cambiado de orientación y ha modificado los criterios de la codificación, así como las actitudes institucionales y sociales sobre la lengua:

«La nueva política lingüística de la RAE en relación con la codificación de la lengua española parece suponer su adecuación efectiva a unas nuevas ideas sobre el funcionamiento del idioma, las cuales no sólo están más en consonancia con el saber científico de las modernas teorías lingüísticas, sino también con la necesidad de su aplicación práctica, todo lo cual requiere hacer depender la estabilidad y el fortalecimiento del patrimonio lingüístico del español, esto es, la unidad de la lengua, del reconocimiento a la legitimidad de los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de los diferentes países. Se evidencia, pues, que la norma del español no tiene un eje único, el de su realización española, sino que su carácter es policéntrico.» (Méndez García de Paredes, 2012a:151)

De este modo la RAE señala que, por su carácter de lengua supranacional hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante, una amplia base común: la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico. Es por ello la expresión culta formal la que constituye el español estándar (DPD, 2005). Pero, sin embargo, todavía emplea los conceptos panhispánico y policéntrico como si fueran sinónimos y/o conceptos

intercambiables sin que, en realidad, desde un planteamiento teórico ello sea así. Lo que constituye un problema no solo para la exposición normativa (Méndez García de Paredes, 2012a).

El comportamiento de los actores más relevantes del español a nivel regional e internacional propician hoy una reevaluación de la antigua posición hegemónica de la norma castellana dentro del español y equilibran la representatividad de sus variedades (Andión, 2019), pero todavía queda mucho camino por recorrer; a nivel regional el Instituto Cervantes debería eliminar totalmente las diferencias no solo en las obras que publica sino también por lo que se refiere a la política llevada a cabo para el DELE, dejando de seleccionar, de una vez por todas, la norma culta castellana como preferente, dejando de considerar las demás variedades como periféricas y de presentarlas en relación con contenidos casi exclusivamente propios de la norma castellana, y dando espacio para las cuestiones administrativas relacionadas con la certificación a otras instituciones o universidades además de las tradicionalmente encargadas de la certificación (Universidad de Salamanca), todo ello en favor de la norma culta, sin tener que individualizar una determinada ubicación geográfica.

La pervivencia de la lengua española en la era de la globalización supone precisamente universalizar la aceptación de aquello que define y caracteriza la personalidad lingüística de sus variedades. Este planteamiento favorece, a la vez, todo lo que une a su comunidad lingüística y sostiene su vitalidad y proyección internacionales (Andión, 2019) y la construcción de esta aceptación hay que empezarla desde los cimientos de nuestra propia casa. De nada sirve predicar fuera los principios del panhispanismo y el plurinormativismo si desde dentro no se lleva a cabo la construcción de una política lingüística democráticamente compartida que no posea privilegiados. Se trata de «abordar la variación y variedad del español desde una perspectiva coherente» (Andión, 2019). Ni fuera ni dentro de las fronteras españolas, el español de España no debe confundirse con el de variedad castellana.

La dificultad de conciliar norma y variación, «sobre todo tratándose de lenguas a las que se ha sometido a un intenso proceso de codificación y elaboración, debido a la auténtica veneración que se profesa en Occidente por la fijación escrita» (Amorós Negre, 2012:129) permiten que el problema aflore. El panhispanismo se apoya en la universalidad de la lengua española,

que potencia la globalización. Para ello establece acuerdos sobre lo aceptable y correcto para la comunidad lingüística y sus variedades. Es difícil alcanzar una proporcionalidad armónica entre la unidad y la diversidad del español, pues ha de evitarse la subordinación, que en el fondo no es más que dialectal, a una de sus normas, europea o americana (Andión, 2019). Por ello hay que afanarse mucho más. Hay que lograr una codificación más específica y sin jerarquización, aunque ello suponga «reordenar los principios y criterios que conforman el estándar» para «construir un modelo que no resulte exonormativo a ninguna de las variedades del español». Y quizás no sea algo nuevo, ya que «asumir lo compartido o preferir lo más extenso y menos marcado en un escenario internacional y/o plurilectal hispánico en beneficio de la comunicación de todos» es algo que todos hacemos naturalmente, sin darnos cuenta de que ello «aporta un valor activo al español como lengua global y a un modelo deslocalizado geolingüísticamente que, no obstante, puede ser concretado en cualquiera de las normas hispánicas» (Andión, 2018). La clave está en que el panhispanismo se oriente hacia un equilibrio dinámico y flexible —entiéndase no perfecto ni inmóvil— entre unidad y diversidad, coherente con la evolución histórica del español y permeable al cambio, que señala a una identidad hispánica común pero también diversa (Andión, 2019).

Dado que la unidad no es ni homogénea ni uniforme, para que no se desquebraje dentro del español del futuro, esta tiene que estar acompañada de una constatación eficaz de los hechos lingüísticos pero también de un absoluto reconocimiento de pertenencia a ella por parte de todos, y a este respecto es preciso que las Academias muestren y las instituciones de educación enseñen, desde temprana edad y con más ahínco, que es natural y enriquecedor descubrir cómo la valoración y la posición de unos fenómenos lingüísticos determinados puede no coincidir en las numerosas zonas hispanohablantes. El problema se plantea en el momento en el que no se especifica de qué construcciones lingüísticas se trata ni dónde resultan ejemplares, lo cual lleva a que el estándar se perciba como la lengua de todos sin ser la de nadie, por lo que es absolutamente necesario plantear una codificación panhispánica para un español global, que se acompañe de una normativización paralela pluricéntrica y glocal. (Amorós Negre, 2012). Además, añade Méndez García de Paredes (2009), esta continua descripción de usos más que de normas complica las cosas porque supone «constelación y jerarquización de variantes»:

«Para poder llevar a cabo una codificación sin que prevalezca una tendencia a medir los fenómenos de variación desde una perspectiva peninsular son necesarios estudios particulares para las diferentes zonas que describan y determinen sus usos idiomáticos, situando los distintos fenómenos dentro del espacio variacional que le es propio, de manera que los usos de la distancia comunicativa que funcionan, además de como un estilo social, como un estándar propio, ordene los hechos lingüísticos y los marque diasistemáticamente. Esto parece más abarcable para los fenómenos de carácter fonético o léxico, incluso los morfológicos. Por ello no debería haber problemas cuando la codificación atañe a empleos panhispanoamericanos (ustedes, seseo, aspiración, preferencia por el pretérito simple, por ejemplo) o a los nacionales que se asocian a una fuerte identidad como el voseo, o el rehilamiento yeísta, al cual, por cierto, no se hace siquiera mención en el DPD, como tampoco a la asibilación de la vibrante múltiple que caracteriza a hablantes chilenos, por ejemplo. Pero en lo sintáctico no siempre es tan clara la codificación panhispanica, ni fácil de conciliar con la dimensión pluricéntrica, aun cuando los ejemplos americanos sean más numerosos que en otras obras normativas de la RAE.» (Méndez García de Paredes, 2012a: 23)

2.8. Pluricentrismo y español neutro

La dimensión demográfica de la lengua española, la cual se explicita en el mismo empleo de la lengua, se aprecia con más claridad si se enmarca en el panorama idiomático internacional y se sitúa en la corriente de los procesos históricos que determinan el futuro de las lenguas del mundo (Moreno Fernández y Roth, 2006).

Desde Hispanoamérica, la lengua española se había limitado a la estandarización exonormativa, ya que la norma peninsular antes era el modelo para todos los hablantes de español. Una vez consolidada la autonomía política, a lo largo del siglo XIX, entre los americanos se produce una paulatina transferencia de su lealtad lingüística, antes declarada a la norma peninsular, a una imprecisa norma hispanoamericana que da lugar a una serie de normas nacionales relacionadas con los ambientes cultos de las ciudades.

La estandarización del español realizada por la Real Academia Española que estuvo basada en el modelo lingüístico del español de España (septentrional), parece que fue superada en la segunda mitad de nuestro siglo con la creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española, por lo que las decisiones que afectan a las normas generales de aceptación y corrección se empezaron a tomar contando con la opinión de las academias de la lengua española, de modo que no fuese tarea exclusiva de una sola, sino misión de todas las academias de la lengua. Actualmente la norma peninsular es la norma de un solo país, España, y con la ayuda de la Asociación de Academias de la Lengua, la estandarización es endonormativa.

De este modo, la norma culta del español, la que ha de servir de modelo para la «estandarización monocéntrica» y para la enseñanza, es múltiple, o más bien, estamos ante una norma académica única, pero construida sobre una realidad multinormativa o norma culta policéntrica (Stewart, 1965; Moreno Fernández, 1997, 2010). Esa necesaria evolución del concepto de estandarización monocéntrica compatiblemente con el concepto de estandarización policéntrica es consecuencia de unas exigencias propias de la lengua española en la que conviven simultáneamente varias normas, ya que el español actual es una lengua que cuenta con varias modalidades estandarizadas: el español de España, el de Méjico, el bonaerense, etc. (Fontanella, 1993).

No podemos pasar por alto que el concepto de estandarización policéntrica puede constituir una noción necesaria para cualquier intento de clasificación de las áreas lingüísticas del español americano (Calderón Campos, 2001) puesto que ya «no es posible presentar el español de un país o una comunidad como modelo panhispánico de lengua» (NGLE 2009:XXXIX-XLVIII). Pero esta estandarización tiene que tener como eje fundamental la unidad de la lengua. Además como consecuencia de esta situación se crea el concepto de «español total» o «español neutro», cuya descripción abarca el conjunto de variedades y normas globales, regionales y nacionales.

Es obvio que dentro de la comunidad lingüística del español no siempre un mismo fenómeno tiene el mismo estatus (el laísmo o loísmo castellano fuera de Castilla). Todo esto es lo que se conoce como pluricentrismo o policentrismo. Hoy en día, es inadmisibles ponderar una norma monolítica, uniforme, bien constituida y sistematizada para el español. El pluricentrismo obliga a consensuar, a tener en cuenta esos estándares regionales para su

codificación, intentando conciliar una norma panhispánica, de manera que los diferentes hechos lingüísticos adquieran su estatus de variación dependiendo del modelo o ejemplaridad idiomática con respecto a la cual se sitúan dentro de su propio espacio comunicativo (Oesterreicher, 2002; Koch-Oesterreicher, 2007). Realmente América y España gozan de las mismas circunstancias lingüísticas, repartidas en modo diferente, pero que analizadas una a una son las mismas.

No es un hecho reciente el que no pueda sostenerse la existencia de un único español o una sola variante del español incluso dentro de la península, del mismo modo que ocurre en América, lo que ha hecho que algunos autores hayan propuesto más de una clasificación de las variantes del español. Y algunas de esas variedades cuentan con ventajas patentes, es decir, se asocian con naturalidad al éxito en muchas situaciones posibles (en general, muchas de las más productivas en la vida social: situaciones académicas, laborales y profesionales, políticas, etc...). Son las que —integradas con ciertas variedades sociales y geográficas en lenguas pluricéntricas como el español— se llaman «estándares», y se hermanan especialmente con los usos formales. De su relevancia social da cuenta el hecho de que, a menudo, la falta de dominio de sus recursos se interprete como índice de incompetencia lingüística general (Milroy y Milroy, 1991: 121).

Toda lengua de cultura tiene la necesidad de contar con una variedad estándar codificada, pero la codificación, cuando hay una realidad pluricéntrica, no puede pretender la precisión y el rigor absolutos, si no es sacrificando la aceptación de la variedad que se codifica, en este caso la pretendida variedad estándar (Rivarola, 2001).

A una realidad lingüística pluricéntrica como la descrita debería corresponder una norma explícita también de carácter pluricéntrico. La mayoría de las grandes lenguas de cultura, sobre todo aquellas que tienen vigencia más allá de los límites de un solo país o de una sola región, tienden a una codificación de este tipo, es decir, a una codificación que admita alternativas en determinados puntos del sistema (Rivarola, 2001). Y por ello hace tiempo que no existe un único eje de referencia, pues son varios los centros de proyección e irradiación; México o el área rioplatense son casos claros, pero se reconoce también un español andino, otro caribeño, etc., ya que el modelo estándar del español no es rígido y admite rasgos geográficos (como voseo, distintos usos de ustedes/ vosotros, seseo, etc.) que deben

quedar recogidas en su codificación fruto de una concepción panhispánica, propia de una lengua pluricéntrica.

Pero en la práctica se evidencian una serie de discordancias ya que parece darse «una situación a medio camino entre el monocentrismo tradicional y una creciente aceptación de la diversidad de las normas emergentes o existentes, acompañada por el ideal de una norma panhispánica» (Lebsanft, Mihatsch, y Polzin-Hauman, 2012: 8). Lebsanft, Mihatsch, y Polzin-Hauman (2012) señalan además que sería necesario indagar sobre algunas cuestiones significativas, a saber:

«...si cada una de estas normas son un estándar explícito, fijo y codificado, o más bien son normas cultas de una variedad nacional en vías de codificación y estandarización, y cuál es la repartición geográfica de las normas, e incluso esclarecer cuál es la relación entre la dimensión diatópica de una lengua y el estándar, situación que se complica debido a la evolución de variedades situadas entre estándar y dialecto.» (Lebsanft, Mihatsch, y Polzin-Hauman, 2012: 8)

El modelo teórico de espacio variacional (inmediatez-distancia) propuesto por Koch-Oesterreicher (2006) unido claramente al concepto de cadena variacional (Coseriu, 1981) sería suficiente para explicar la situación pluricéntrica del español (estándares diversos que tienden a ser reflejados en una codificación panhispánica en proceso de elaboración por la Real Academia española y las Academias de la Lengua hispanoamericanas) y para situar fenómenos de variación como los que se manifiestan también en Andalucía dentro del estándar panhispánico (Méndez, 2008), ya que tampoco se da la existencia de un único español o una sola variante del español dentro de la región andaluza (Bustos Tovar, 2002), de ahí que hablemos de «hablas andaluzas» más bien que de «andaluz». Sin embargo, si el español no se caracteriza, hoy en día, por el predominio de una norma central localizable en la antigua metrópoli, tampoco se ve representado por una multitud de normas de idéntico peso y alcance (Pöll, 2012: 31). Bernhard Pöll, justamente, considera esta dicotomía una concepción falsa de lo que es pluricentrismo. La medida más conveniente es la de proceder con la codificación explícita de los diversos estándares nacionales o

regionales del español para llegar a una mayor simetría en una cultura de lenguas pluricéntricas (Oesterreicher, 2002), y la de trabajar con solidez y unión entre los pueblos hispanohablantes dejando a un lado obsoletas polémicas que no hacen sino complicar, desquebrajar, aislar y empobrecer, en definitiva.

Hay que tener en cuenta que la concepción teórica del pluricentrismo se basa en la constitución de estándares regionales, que sustituyen al antiguo estándar español prescriptivo. Aunque hay que aclarar que cuando se habla de estándar regional en la América hispanohablante se refiere a estándares que abarcan más de una nación, sin embargo en el Estado español, estándar regional se refiere a aquellas variantes que han sido constituidas como prestigiosas y sustituyen al estándar normativo de la Academia, por ejemplo, el andaluz occidental (Morgenthaler, 2008).

A pesar de todo, aunque la situación actual del español, como producto de la historia, corresponda a una cultura lingüística pluricéntrica que se define por el hecho de que en su territorio de vigencia existen varios centros que constituyen modelos de prestigio y que, por consiguiente, son irradiadores de norma para un país o para una región, el hecho de que no se hayan determinado aún hoy cuántos y cuáles sean exactamente estos centros a causa de una falta de investigación empírica indispensable (Rivarola, 2001) es significativo de una situación de incertidumbre o fluctuación. La mayor parte de estas normas son de carácter subyacente, es decir, que no tienen una codificación explícita, a pesar de lo cual son reconocidas como tales por los hablantes de las correspondientes variedades y tienen un carácter implícitamente prescriptivo. La investigación que puede sacarlas a la luz, como paso previo a su codificación, no se agota en la pura investigación dialectológica, ya que lo que interesa es determinar la valoración de los usos y la pertenencia o no de los mismos a los modelos de lengua que tienen vigencia en cada caso (Rivarola, 2001). Esto supone metodológicamente que hay que establecer de manera concreta los estándares regionales, partiendo de pequeñas zonas nacionales, y describir en ellas el uso particular del estándar regional (Morgenthaler, 2008).

Todo ello favorecería la eliminación de las desigualdades de las normas regionales en América Latina, las zonas transfronterizas con epicentros económica y culturalmente dominantes (México y Argentina, y sobre todo sus respectivas capitales). Y no solo, contribuiría asimismo a mermar las

asimetrías aún existentes en el área de la norma entre Europa y América Latina. No debemos pasar por alto que el pluricentrismo del español es singular en comparación con otras lenguas, y se observa todavía «una asimetría arraigada en la conciencia lingüística de los hablantes, que se manifiesta también en los conocimientos, por lo menos receptivos, de la norma europea en el caso de los hablantes cultos fuera de Europa (Lebsanft, Mihatsch, y Polzin-Hauman, 2012).

Bierbach (2000) extrajo de Clyne (1992) tres criterios principales sobre el pluricentrismo, que por otro lado parecen ser muy controvertidos ya que, como señala Morgenthaler (2008), igualar centro (lingüístico) a nación es inviable puesto que existen distintos estándares regionales, como el caso del andaluz. A estos tres criterios Bierbach (2000) añadió otro significativo que puntualizaba la relación entre el pluricentrismo y la conciencia de los hablantes y no solo:

«Las comunidades de habla de uno de los centros de una lengua pluricéntrica son conscientes de tener una lengua común como el español, pero reconocen, por un lado, una serie de formas lingüísticas características y diferenciadoras del grupo, tienen una apreciación positiva de esas formas y no las ven inferiores a otras variantes ni a la variante normativa. Por otro lado, estas comunidades realizan una actividad lexicográfica, e incluso gramatical, para la variante en cuestión, y producen con esta labor representaciones visibles y simbólicas de las mismas Academias, etc. » (Bierbach, 2000- Cfr. Morgenthaler, 2008:184)

Y aunque hay quien dice que en este sentido el mundo hispano parece haberse girado de una concepción del castellano peninsular como dialecto primario del español, norte orientador y modélico a una concepción más suelta y comprensiva (Demonte, 2003), tampoco este parámetro confirma de manera abierta que el español sea una lengua pluricéntrica, y la causa son las discrepancias en cuanto a las valoraciones aún existentes entre las distintas variedades.

Oesterreicher propone para el español el término plurizentrische Sprach-Kultur (Cultura de lenguas pluricéntrica) que permite una mayor corrección

en tanto en cuanto los estándares regionales pueden ser establecidos (con análisis microscópicos de las distintas zonas) a través de la conciencia de los hablantes (Oesterreicher, 2001). El elemento fundamental del pluricentrismo es la conciencia que los hablantes tengan de su propia norma y las valoraciones que le asocien.

Por ello se habla de que el español representa «otro tipo totalmente distinto de pluricentrismo», diferente al de otras lenguas pluricéntricas como el inglés o el portugués; Klein se esfuerza en resaltar el hecho de que pluricentrismo no significa simetría o igualdad entre todas las variedades, sino que está íntimamente relacionado con cuestiones de poder político e histórico, y Oesterreicher (2001) señala que esto es lo que ocurre en el español, ya que aunque hayan cambiado los parámetros de prestigio o valoración, ello no significa que haya igualdad entre todos sus centros. A este respecto Garatea (2006) afirma que el pluricentrismo del español está sometido a una jerarquía entre sus distintas normas, a la cabeza de ellas está la norma escrita y la ortográfica, seguidas por las de alcance nacional o regional (Cfr. Morgenthaler, 2008).

Estas circunstancias repercuten también en el ámbito de la educación que se plantea de manera muy aguda el problema del pluricentrismo, sobre todo en el ámbito de ELE, por lo que respecta a la selección de una norma. Para ello los actores de la estandarización, sobre todo la RAE y las Academias asociadas, que constituyen las autoridades más importantes en cuestión de norma, junto con actores muy importantes en el proceso de la estandarización entre pluricentrismo y unidad, como el Instituto Cervantes, y, a nivel práctico, distintos órganos de la prensa como la Agencia EFE (Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Hauman, 2012: 12) deberían ponerse en marcha. Pero es preciso, sin embargo, que la predicación expositiva se actualice con ejemplos de actuación coherentes con los supuestos contemplados por esos órganos reguladores de la lengua, y aún queda mucho por hacer.

Y hay algo que no hay que pasar por alto: igualmente imprescindible es el papel que estos órganos (RAE y las Academias asociadas, el Instituto Cervantes, la Agencia EFE) y la comunidad científica ostentan en la disgregación de fisuras intelectuales que puedan dañar la labor de todos ellos, es decir, también es necesario proceder de modo tempestivo e imperioso a una destitución de los falsos mitos en torno a la lengua y a las variedades, algo muy difícil de conseguir, en pos de una unidad del idioma

fundamentada en una diversidad más equilibrada, ya que la escrupulosidad puede generar buena convivencia y por ello conveniencia.

La dificultad que procura una de las lacras omnipresentes de la lingüística, los falsos mitos, no ayudan a la recreación de una situación lingüística arbitraria en la visión de conjunto de los dialectos del español y, por consiguiente, en la colocación o consideración del español como lengua pluricéntrica. Entre estos falsos mitos se descubren todavía dialectos subordinados. De hecho, en el marco del español peninsular refutaría la política anteriormente descrita afirmar que:

«La variedad nacional se basa indiscutiblemente en los dialectos conservadores septentrionales, y consecuentemente los patrones innovadores meridionales de pronunciación están minusvalorados, de modo que los hablantes urbanos de clase media tienden a un comportamiento lingüístico convergente en el sentido de los modelos conservadores.» (Villena Ponsoda, 2008:378)

Hemos de tener en cuenta que afirmaciones como esta son claves para hacer algunas matizaciones que sortearán una interpretación profusa de las mismas y que lejos de una descripción de la realidad lingüística exhaustiva podrían arrastrarnos, quizás sin ser ese el objetivo, a una visión de la realidad mitificada. Y es precisamente esto lo que hay que evitar, dado que los mitos siempre contribuyen a la estigmatización de realidades lingüísticas que son tan legítimas como otras, como ya hemos visto.

La primera consideración a tener en cuenta es la de que no existen dialectos de primera o segunda categoría, todos los dialectos provienen de una lengua, «en realidad, toda lengua se realiza por medio de dialectos, en ellos, bien sean estos geográficos, sociales o de registro.» (Cano, 2009: 73). Y esta especie de jerarquización tampoco puede estar asentada en el *mito de la pronunciación*, el cual ha llevado a pensar durante mucho tiempo que una determinada forma de articular los fonemas estaba relacionada con el hecho de hablar bien o mal una lengua, sobre todo por lo que respecta al español, que se asocia con un reflejo de la sociedad inducido por una vetusta tradición delirante.

Desde un punto de vista articulatorio, el distinto tratamiento de las consonantes ha condicionado la corrección o incorrección en la manera de hablar: por lo que se refiere al fonema /s/ del estándar, la variante sibilante se describe como un sonido fricativo que puede tener diferentes puntos de articulación no necesariamente apicoalveolar, como se manifiesta en los dialectos septentrionales, sino también predorso-alveolar como en Andalucía y en prácticamente toda Hispanoamérica. Así, la manera de pronunciar la /s/ al final de la palabra también ha supuesto corrección al hablar⁽¹⁹⁾. En posición implosiva la s también se puede pronunciar como una aspirada [h], es decir, esto puede pronunciarse [éhto], o muchas veces el mismo hablante puede pronunciar [ésto] o [éhto] según las circunstancias, como sucede en muchas regiones de habla española como Andalucía, Canarias, Cuba, Puerto Rico, Chile o Argentina. En estos casos, los hablantes son generalmente conscientes de que existe dos (o más) pronunciaciones, estamos hablando de alófonos de un mismo fonema (Hualde, Olarrea y Escobar, 2001:51).

Si en algún momento la lengua estándar desde el punto de vista fonético hubiese estado basada en uno de los modelos norteños (y no en la lengua escrita), en este momento se podría decir que los dialectos septentrionales estarían tan lejos del estándar como cualquier otro dialecto peninsular o insular, si se pronuncia la /d/ final como una [θ], o como una [t] o la /g/ implosiva como [x]: digno /díxno/ (Hualde, Olarrea y Escobar, 2001:51). Y aunque tampoco esta sea una diferencia que sirva para distinguir una palabra de otra, estas pronunciaciones nunca han correspondido al estándar español, ni son alófonos de un mismo fonema.

La diferencia entre habla y lengua (fonética y fonología) nos lleva a señalar que el cambio de dos elementos fonéticos no tiene una repercusión en el significado, en contraposición de lo que puede pasar con el cambio de elementos fonológicos. A otro plano pertenecen las afirmaciones basadas en un asimilado complejo de inferioridad o de superioridad lingüística cuyo origen está en la ignorancia de la diversidad de las formas orales del español, aunque las construcciones identitarias basadas en la inopia humana son fácilmente desmontables:

19) Aunque en más de una ocasión en los dialectos septentrionales, y en hablantes instruidos, se oigan brutales vulgarismos añadiéndola allí donde no procede; es el caso de «ves» cuando se quiere decir «ve» (imperativo de ir).

«Que identidades grupales pueden construirse sin base empírica alguna, ciertamente, ha ocurrido y ocurre con profusión en la historia humana pero también es cierto que las identidades construidas sobre bases absolutamente ficticias, inventadas y puramente imaginadas, suelen acabar deshaciéndose con mayor facilidad que otras» (Cano, 2009: 69)

Es preciso no confundir los auténticos errores gramaticales con las características fonéticas de cada territorio, en este sentido las lenguas tienen una vida «natural» y, por tanto, no deben ser «agredidas» por elementos externos, y en el caso de la modalidad del español hablado en Andalucía, todas sus variedades internas poseerían la misma legitimidad lingüística y, por tanto, deberían ser respetadas por igual (Bustos Tovar, 2012: 125).

Asimismo, este falso mito de que la lengua estándar se identifica con los dialectos conservadores septentrionales, acaso ancorado en el imaginario colectivo de los usuarios, da paso a otro mito, el mito del falso estándar, que lleva a que no pocos hablantes de los dialectos septentrionales cuando quieren acercarse a la norma sean inexpertos a la hora de establecer bien los límites que existen entre su modalidad y la estándar, y por ello, inhábiles en despojarse de sus rasgos fonéticos dialectales, tan regionales como otros, para adoptar los de la lengua estándar. El acercamiento de los hablantes de los dialectos meridionales es distinto ya que estos son conscientes del uso del dialecto, y en los momentos en los que es preciso redimensionar la fonética para acercarse al estándar lo hacen de manera natural, y esto sucede incluso entre hablantes no instruidos. Esta sería una contribución más de los hablantes andaluces al pluricentrismo: la conciencia que los mismos tienen de su propia norma y la valoración positiva que le asocian.

Y aunque pretendemos detenernos en el plano fonético/fonológico, ya que entrar en el morfosintáctico supondría un acercamiento al estándar mucho más acusado en los dialectos meridionales respecto a otros (Moreno Fernández, 2010), lo que sí está muy claro es que todos los hablantes de español, de una forma o de otra, sentimos ese estándar como nuestro. Sin embargo hay que alejar los falsos mitos de la ciencia y es deber de esta desmontarlos.

El prestigio lingüístico se concreta en la formación de una norma culta, que es siempre resultado de un proceso histórico (Bustos Tovar, 1980), en este sentido, no podemos dejar de lado la distinción entre «la norma ideal de referencia» (el estándar en estado puro) y las «normas sociolingüísticas», las cuales, a diferencia de aquella, marcan la procedencia de los usuarios; pueden por ello ser consideradas evitables por el hablante estándar, pero son de suyo perfectamente prestigiosas en un determinado ámbito (Borrego, 2001). Así, la variedad meridional cuenta con una norma de prestigio reconocido. Pues especialmente relevante -central, no periférico- es el papel del andaluz en el conjunto de las fuerzas que refuerzan el centripetismo del español común, tanto en la España plurilingüe como en el conjunto del mundo hispanohablante. El andaluz, no solo contribuye como el resto de las modalidades al fortalecimiento de la unidad idiomática, sino que ocupa un lugar de privilegio dentro de esa realidad pluricéntrica (Narbona, 2003).

No obstante, ¿cuál es la relación de las variedades andaluzas entre sí? Antes de hablar de modalidades más o menos prestigiosas en la región andaluza hay que hacer una distinción entre una Andalucía occidental y una Andalucía oriental. Esta tiene una justificación histórico-geográfica que se hace patente prácticamente en todos los niveles lingüísticos: en el de los sonidos, en el de la gramática y en el léxico. Así en el terreno de los sonidos hay algunos rasgos que se distinguen por su geografía: la apertura de las vocales finales cuando se debilita una consonante final de palabra es más frecuente en la Andalucía oriental. La misma frontera se establece en el uso del pronombre personal ustedes con valor de cercanía (occidente), frente al uso de vosotros. La jota castellana, la más densa, se encuentra principalmente en los territorios orientales; la pronunciación suave de che aparece con más intensidad en la zona occidental. En algunos casos se trata más de diferencias cuantitativas que cualitativas (Moreno Fernández, 2020: 54)

Es cierto que los patrones lingüísticos dentro de la región andaluza están condicionados no solo por el estatus del hablante, sino también por la combinación de los parámetros de contacto: abierto o cerrado, y de la red social: densa o no densa (Trudgill, 1996) y que ambos factores, la estratificación y la comunidad de habla, interaccionan con el efecto de la geografía en la sociedad a través de los parámetros de la atracción o la influencia lingüística; esto es, por ejemplo, la distancia entre los centros y el grado relativo de semejanza entre los sistemas lingüísticos en contacto (Cfr.

Villena Ponsoda, 2008). Manifiestamente eso no solo sucede en las hablas meridionales.

En este sentido, se observa la influencia de Sevilla como el origen de las innovaciones extendidas por toda la Andalucía occidental, que desde la Edad Media tardía determina la revitalización de los patrones innovadores de pronunciación y la formación de un estándar regional basado en el dialecto urbano de Sevilla sevillano o norma sevillana. Villena Ponsoda (2008) señala que su variedad urbana se ha convertido en la base de un estándar regional oral, la cual es una alternativa innovadora al estándar nacional de España. La fuerza de la norma de la ciudad de Sevilla condiciona la relativa concentración de una variedad occidental prestigiosa que también se difunde por los medios audiovisuales. Esta influencia, sin embargo, no alcanza a las áreas orientales de Andalucía, donde no existe, por otra parte, un centro urbano con capacidad cultural, económica o política para desempeñar funciones similares a las llevadas a cabo por Sevilla. Así pues, las variedades urbanas orientales no se subordinan a la variedad superpuesta del estándar regional de Sevilla pero tampoco tienen una variedad regional prestigiosa propia (Villena Ponsoda, 2008b).

En el área occidental se detecta un estándar regional (sevillano) que cumple parcialmente en la zona funciones sociales propias del estándar nacional. Dicho estándar regional se basa en rasgos neutros; esto es, en rasgos no marcados como pertenecientes a ninguno de los dos polos del continuo estándar/vernacular. El resultado es un gradatum de variación entre dos polos, con una variedad intermedia relativamente concentrada. En el área oriental, en cambio, la convergencia entre las variedades vernaculares urbanas produce nivelación de rasgos y advergencia (español común). En general, supone una ascensión de las condiciones de fidelidad sobre las de marcación: uso del patrón de pronunciación conservador sobre la base del sistema innovador. El resultado es un continuo de variación en el que sería difícil identificar variedades intermedias (Villena Ponsoda, 2008b).

Villena Ponsoda (2008) llama al estándar regional sevillano *variedad no marcada divergente*, puesto que opta por los resultados más simples y de pronunciación más fácil, en perjuicio del aumento de la distancia entre la representación subyacente y la realización. De este modo indica que los patrones de pronunciación de los hablantes andaluces occidentales

revelan la existencia de un inventario subyacente innovador y, lo que es más interesante, que la pronunciación divergente es prestigiosa.

Teniendo en cuenta que la diversidad es un rasgo intrínseco de la realidad lingüística andaluza, no todos los rasgos característicos de una u otra área dialectal dentro de Andalucía poseen la misma relevancia, es decir, el panorama general del andaluz nos muestra una notable dispersión respecto de la valoración que se puede hacer de los distintos rasgos diferenciales en función de algunos parámetros, lo cual no se halla en contradicción con la existencia de una conciencia lingüística andaluza, ya que esta consiste en la naturaleza innovadora del proceso histórico que ha dado lugar a los procesos evolutivos consolidados en la región (Bustos Tovar, 2002). De este modo, Bustos Tovar (2002) indica que habría que caracterizar la relevancia de cada uno de los rasgos identificadores del conjunto en torno a unos parámetros, a saber:

-El origen histórico de cada variante lo cual explicaría por qué en el plano sociológico existen unas dotadas de mayor prestigio que otras con las que contienen como ocurre en el ya repetido fenómeno de la alternancia entre seseo, ceceo y distinción. Dentro de este parámetro pueden entrar en juego otros de distinta naturaleza que se han hecho históricamente complementarios: las circunstancias diversas de la repoblación y la adopción de una u otra variante por las clases sociales dominantes. Por ejemplo, la aspiración faríngea que con carácter general afecta a la articulación del fonema velar fricativo sordo, que con variantes alofónicas afecta a una gran parte del territorio andaluz, su aceptación social, allí donde se ha consolidado, es plena, pero en cambio es rechazada en la zonas donde históricamente no fue adoptada. Todo ello podría aplicarse también al yeísmo fenómeno compartido con el castellano desde sus orígenes, aunque se desarrollará más rápidamente en andaluz y en otras hablas meridionales.

-El hecho de que el fenómeno esté ya consumado o se halle en plena expansión, como, por ejemplo, el fenómeno de la abertura vocálica, que podría hacer pensar en una ampliación de la llamada Andalucía oriental, ya que la abertura vocálica tiene una gran capacidad de identificación colectiva.

-La expansión territorial que la variante ha alcanzado una vez consumado el fenómeno. Por ejemplo, la articulación de la/s/ puede ser predorsal, coronal plana, coronal convexa o cualquiera de otras variantes pero apenas

ha sido objeto de una valoración social y, sin embargo, su función es la de ser abarcadora de todos los otros fenómenos que se registran en andaluz.

-La importancia del valor identificador en el plano social de cada una de las variantes para la consolidación de las diferentes variantes en el conjunto dialectal. La determinación de la relación entre variantes y estratos sociales y de cómo funciona el criterio intradialectal de prestigio en la relevancia de cada uno de los rasgos del andaluz.

-La valoración cultural externa, es decir, la referencia con la lengua general o estándar entendida esta como modelo forjado en un proceso histórico y aceptado como tal por toda la comunidad que utiliza las diferentes modalidades de una lengua. En este sentido no puede olvidarse el valor modalizador que la escritura posee respecto de la lengua hablada.

Los mencionados patrones divergentes incluyen usos condicionados social y estilísticamente (los denominados seseo, ceceo y algunas otras variedades locales) y en las comunidades rurales lo esperable es una resistencia a la convergencia con el estándar y una propensión al mantenimiento de los rasgos vernáculos (Villena y Ávila, 2014). De hecho, hablar de prestigio en Andalucía significa constatar el tremendo arraigo que cada una de las variantes tienen en la porción de territorio que dominan y su resistencia a dejarse desalojar por otras que pudieran haber adquirido mayor prestigio social (Bustos Tovar, 2002).

El seseo y el ceceo son manifestaciones lingüísticas propias del español de Andalucía desde sus inicios aunque no está claro cuál de las dos se dio en primer lugar, o si se surgieron ambas al mismo tiempo (Narbona, Cano y Morillo-Velarde, 2011), tampoco fueron el resultado de un caso de sustitución o de alteración de un fenómeno foráneo (Frago, 1993) y por ello la terminología «seseo» y «ceceo» responde a una visión del fenómeno impuesta desde una óptica externa distinta en que las sibilantes habían evolucionado de modos diversos (García Platero, 2011).

La cuestión del seseo-ceceo posee un enorme grado de complejidad geográfica y sociolingüística: su reparto geográfico por el territorio andaluz no es homogéneo y el mosaico dialectal se complica si adoptamos una perspectiva sociolingüística en la que se muestre el polimorfismo interno existente en las variedades locales, especialmente en las zonas urbanas

(Narbona Cano y Morillo-Velarde, 2011; Santana, 2016). Esta complicación se hace aún mayor en el caso de informantes que se encuentran fuera de las fronteras lingüísticas andaluzas en contacto directo con una variedad de la lengua que funciona de modo diferente (Cruz Ortiz, 2020).

El seseo es el «subsistema propio de las variantes mayoritarias del mundo hispanohablante, más innovadoras», puesto que es la variedad predominante en parte de Andalucía, las islas Canarias y casi toda Hispanoamérica, y esta prolongación geográfica hace que goce de mayor prestigio en la España peninsular y dentro de este subsistema mayoritario se alojaría también el ceceo, ya que este tiene en cuenta una sola obstruyente fricativa, que se considera realización interdental del fonema /s/ (RAE y ASALE 2011).

El ceceo, ha gozado de menor consideración social, menos en las zonas exclusivamente ceceantes, como se ha señalado, por ello en cuanto a la estigmatización del ceceo frente al seseo, la idea de prestigio o desprestigio lingüístico ha sido y es controvertida (García Platero, 2011). Su extensión y valoración no han dejado de descender en contraposición con el seseo que ha ido aumentando, aunque con ritmo desigual según las zonas y las épocas (Narbona 2003; García Platero, 2011)).

Ya en 1985, Carbonero señalaba que el seseo se consideraba muy prestigioso entre los hablantes sevillanos cultos, pero también observaba que había «una tendencia al alza de la solución distinguidora», aunque «la moderna diferenciación entre /s/ (</s, z>) y /θ/ (<□, □ /) jamás había existido en la Andalucía que sesea o que cecea (Mendoza, 1985). Así «los niveles cultos de la sociedad y las situaciones de mayor consideración social suelen dejar de lado los particularismos dialectales y propician las realizaciones estandarizadas» (Carbonero, 1985, 2003). También García Wiedemann (1997), en un estudio que pretendía observar la valoración subjetiva de estos fenómenos en la ciudad de Granada, dejaba claro que el modelo distinguidor se juzgaba, con diferencia, como el más prestigioso, seguido, muy de lejos, del seseo, mientras que el ceceo suponía todo lo contrario.

Hoy en día los resultados más recientes de estudios llevados a cabo en ciudades andaluzas como Málaga (Villena, 1997), Granada (Moya Corral y García Wiedemann, 1995; Moya Corral y Sosiński, 2015) o Sevilla (Santana Marrero, 2016 y 2019), entre otras, se observa que en los hablantes cultos

andaluces hay una preferencia cada vez mayor hacia la distinción. En el caso de Granada, sin ir más lejos, el tradicional seseo se ha abandonado a favor de la distinción y lo mismo parece estar ocurriendo, por ejemplo, en Huelva (Regan, 2017), donde el ceceo vernáculo está dando paso al desdoblamiento /s/-/θ/ (Cfr. Cruz Ortiz, 2020).

Santana Marrero (2016) compara los resultados de su investigación, obtenidos a partir de los materiales de PRESEEA-Sevilla recogidos entre 2009 y 2015, con los que se recopilaron en los años setenta, y constata un cambio importante: frente a unos índices en torno al 70% del seseo hace cuatro décadas, en la actualidad ese puesto lo ocupa la variante etimológica, con un porcentaje del 75%. No obstante, un dato reseñable es que el seseo reveló una pervivencia más destacada en los hombres de la primera generación. Con ello se intuye que la lucha entre las dos variantes se mantiene viva en los grupos etarios más jóvenes, por lo que es previsible que perdure como una característica de la pronunciación de los sectores más instruidos. Concluye su investigación destacando la preferencia en el sociolecto alto sevillano de la distinción s/θ principalmente en los grupos etarios de menor edad y en las mujeres. Se percibe, por tanto, el avance de un proceso de convergencia hacia el patrón de prestigio del estándar, en detrimento de la variante vernácula seseante.

Todo ello forma parte de la evolución constante de la lengua. La forma de hablar ha cambiado mucho de la Edad Media a la actualidad, en Andalucía y en todas partes. Las lenguas nunca cesan de variar mientras se usan y la nuestra es una de las más usadas del mundo (Narbona, 2016). Cualquier nuevo factor o tecnología puede alterar nuestra forma de comunicarnos. La distinción es una característica que forma parte del dialecto castellano, pero también forma parte del español estándar peninsular y la modalidad andaluza se inscribe con toda legitimidad histórica en la constelación de modalidades que conforman el español estándar (Bustos Tovar, 2012) el cual se materializa en ese código en común que es la ortografía, la escritura. La escritura es un elemento de cohesión irrenunciable al consecuente conocimiento y acercamiento a la variedad estándar, aunque haya una gran diferencia entre las actuaciones orales, incluidas las cultas y la escritura, y con independencia de si la norma de escritura de la lengua estándar se ha creado sobre una base unidialectal o pluridialectal (Winkelmann, 1994). Algo que convendría no perder de vista es que en el habla, especialmente de los instruidos, ejerce una fuerte presión esa clara conciencia de poseer

una lengua escrita común y homogénea, a lo que se debe en gran medida la notable cohesión interna del idioma español (Narbona, 1998).

En un momento de la vida social en la que la intrusión de los medios de comunicación es intensa, la situación lingüística de cada área, por muy extensa y arraigada que esté su modalidad lingüística, no puede ser definida solo en términos de la Dialectología, sea esta diatópica o diastrática, se hace necesaria una Dialectología «comunicativa» o «pragmática» que tenga en cuenta la interacción que se produce entre las modalidades lingüísticas y los parámetros que determinan las condiciones de comunicación. Su ámbito de descripción y de estudio ya no será solo el espacio dialectal, sino el espacio comunicativo (Bustos Tovar, 2012).

Es necesario tener en cuenta el uso de un determinado tipo de rasgos (seseo, distinción o ceceo) dentro de un contexto determinado de comunicación, ya que hacer uso de los rasgos lingüísticos propios está plenamente legitimado en la medida en que no ponga en grave riesgo la mutua inteligibilidad entre usuarios de las distintas modalidades. La descripción de un determinado fenómeno sin la alusión al contexto comunicativo no tiene razón de ser porque un mismo hablante podría emplear unos determinados rasgos y por conveniencia en otro contexto otros distintos. Utilizarlos en su variación diastrática y/o diafásica más valorada socialmente es obligación de todo hablante que ame su propia modalidad, o si se quiere, porque nada tiene de peyorativo, su propio dialecto. Como también detener, dentro de la libertad de uso, lo que más nos separa de otras modalidades es contribuir al mantenimiento de una lengua de cultura, el español (Bustos Tovar, 2012).

Morillo-Velarde (2009) señala que en Andalucía en 2009 había un 53.64% de hablantes ceceantes, un 28.44% de seseantes y un 17.92% de distinguidores basándose en la imagen geográfica del fenómeno, pero que correspondería en datos demolingüísticos (es decir, calculando el número de habitantes de cada zona) a un tercio del total para cada solución, por lo que las tres estarían bastante igualadas si atendemos a la imagen estadística (Cruz Ortiz, 2020).

Si se está produciendo un proceso continuo de nivelación en la forma de hablar de los propios andaluces no es por imposición de ninguna instancia, que no existe, sino gracias al progresivo desarrollo de la competencia idiomática (oral y escrita) y comunicativa de un número cada vez mayor de

andaluces, que saben que ganan con ello. Pero nivelación no es uniformidad ni, mucho menos, igualación (Narbona 2003).

Hay que decir que en la Comunidad Autónoma de Andalucía se puso en marcha un programa de planificación lingüística de defensa del andaluz, cuya variedad estándar (andaluz culto) es la que debía ser enseñada en las escuelas y utilizada en los medios de comunicación en las instituciones (Mongenthaler, 2003, 2008). En este sentido Narbona (1998) había señalado que esta intención normalizadora y esta preocupación por encontrar y extender un presunto andaluz culto normalizado, no es ajena a una cierta actitud mimética –y explícita en algunos casos, subliminar la mayor parte de las veces- respecto a las Comunidades que tienen o pretenden tener una lengua propia. Tal mimetismo es del todo impropio. No se cae en la cuenta, además, de que los andaluces también tenemos nuestra propia lengua, que no es otra, obviamente, que el español, que hablamos, eso sí, a nuestro(s) modo(s). La nivelación -no homogeneización ni, mucho menos, uniformidad- se está produciendo desde abajo, desde los propios hablantes, no impuesta desde arriba. En la medida en que se eleva el nivel de instrucción (no exclusivamente idiomática] de los andaluces, estos van modificando o prescindiendo de ciertos rasgos, incluidos algunos de su pronunciación. Como en todas partes, la elevación del nivel cultural de los hablantes se ve acompañada por un proceso que lima los rasgos más exagerados (Narbona, 1998) cuando es preciso.

Por otra parte, sin que tampoco nadie lo imponga, si se considera el comportamiento lingüístico de los hablantes más instruidos, se comprueba que los patrones divergentes se aceptan y se han convertido en la norma de corriente dominante en las ciudades occidentales de Andalucía, aunque no en las orientales, por ahora. Villena Ponsoda (2008) señala que se está desarrollando una variedad interdialectal (español común) como una nueva variedad estándar oral alternativa al estándar nacional en España. Esta variedad tiene notables posibilidades de aceptación en la medida en que reúne y mezcla una amplia combinación de rasgos lingüísticos geográficos y sociales, como los dialectos centrales y meridionales que convergen para llegar a constituir una variedad nivelada basada en el inventario innovador. Una nueva variedad coínética que parece reunir una bien integrada combinación de rasgos socialmente prestigiosos y lingüísticamente naturales.

3. Lo lingüístico y lo social desde lo cognitivo

Cuando se afronta un trabajo de investigación sociolingüística, ya la simple delimitación de la entidad social objeto de estudio por parte del investigador (el individuo, la red social, el grupo social, la clase social o la comunidad de habla) es tarea delicada, pues comporta siempre algún tipo de dificultad, de índole teórica, metodológica, o las dos (Moreno Fernández, 1990: 52). Sin embargo, es axiomático el peso de lo social en los niveles más externos o generales de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (social, cultural), aunque no siempre se acepte como elemento que afecta a los individuos como tales y a sus relaciones (Moreno Fernández, 2005: 288).

Simultáneamente resulta muy enriquecedor el hecho de reconocer la naturaleza psicológica o cognoscitiva de muchos de los elementos implicados en la adquisición de lenguas sea esta lengua materna, segunda lengua o tercera, pero también en el proceso de enseñanza, ya que ambos procesos están indisolublemente unidos. Será, pues, importante observar lo lingüístico y lo social desde la cognición humana pues en ambos procesos (tanto en el de adquisición como en el de enseñanza) existe un procesamiento/ presentación de la información que surge a partir de una percepción, un conocimiento adquirido (experiencia) y de unas características subjetivas que generarán unos efectos.

Así pues se describirán y sentarán las bases teóricas de la configuración de un sistema social visto desde la lingüística, y para ello abordar los conceptos o ideas teóricas de comunidad idiomática, comunidad lingüística y comunidad de habla, dentro de los cuales se inserta el grupo social concreto que se estudia, con unas características concretas, integrado por una serie de individuos. Pero no solo, también habrá que supeditar estos conceptos a los de percepción, valoración, conciencia, actitud, comportamiento, creencias, prestigio y lealtad lingüística; en definitiva, habrá que exponer qué relaciones existen entre la configuración social y los hechos lingüísticos entendidos como comportamientos lingüísticos.

Todos estos conceptos sociolingüísticos, y la atención a lo lingüístico y lo social como realidades analizadas desde la cognición humana serán los que sentarán las bases para después lograr una aproximación a las tendencias actitudinales que amparan la elección y el uso de un determinado modelo lingüístico.

3.1. El individuo

Según Moreno Fernández (1990: 52), de los principios teóricos del propio Labov proviene la tendencia a realizar lo que Suzanne Romaine llama «individualismo metodológico» (1994: 81-3), es decir, a considerar que el individuo se comporta lingüísticamente como un grupo, puesto que en él concurren una serie de variables lingüísticas y extralingüísticas que fácilmente lo podrían convertir en «representante» de un grupo social determinado. Sin embargo, está claro que no hay que pasar por alto que todos los hablantes difieren también en experiencia, cultura, aspiraciones, personalidad, etc., y por ello hay que ir con cautela, ya que ningún individuo se ajustaría totalmente a lo que es la norma del grupo.

No se puede negar que cada individuo está inmerso en un entramado social que lo condiciona, y en una serie de procesos naturales o recursos biológicos que hay que conocer, y que son fundamentales para lograr una aproximación a las actitudes que favorecen la selección de un determinado modelo lingüístico. Estos recursos biológicos o procesos naturales son mecanismos cognoscitivos que el hablante emplea, y todos ellos serán determinantes en la formación del perfil lingüístico del individuo. La importancia de las percepciones o de la subjetividad en la medición de realidades es suma.

El cerebro cuenta con una dimensión social que no es incompatible con su materia biológica; Según Dunbar, Blakemore y Frith «se puede hablar de la existencia de un “cerebro social”, configurado por una red de áreas cerebrales implicadas en la comprensión intersubjetiva y en la comunicación social» (Moreno Fernández 2012: 11). Estos procesos germinan desde el sistema social al que el individuo pertenece y en el que ha nacido, y se reflejan en él, además de condicionarlo en toda la secuencia de procesos que tienen lugar

durante toda su vida. Aquel le permitirá construir su modelo de lengua o su sistema referencial, que regulará su propia producción y que le hará posible reconocer, desconocer, valorar, juzgar la producción de los demás. El individuo pues, recibe un sistema de variación y reproduce un modelo, pero también a su vez lo reinterpreta. Efectúa esa selección (reinterpretativa o reorganizativa en términos de Labov). Tal subjetividad, implica un margen de arbitrariedad/libertad en la selección de los elementos medulares del objeto percibido, margen que dejará otros rasgos sin percibir, los cuales terminarán por convertirse en inestables o por sufrir modificaciones respecto del orden preexistente (Caravedo, 2009: 21).

3.2. El grupo

Según J. J. Gunperz (1964) existe un grupo social cuando sus miembros poseen ciertas características en común, estas pueden ser sociales, religiosas, étnicas, culturales, ideológicas, etc. (Moreno Fernández, 1990).

Parece ser que en principio las diferencias lingüísticas pueden estar condicionadas por la pertenencia a un determinado grupo social: por edad, por el sexo (sexolectos), por el tipo de trabajo, por el lugar de residencia, etc. Pero también, desde la teoría de la cognición, la existencia de esas diferencias y variedades como tales dependen en gran medida, como se dirá más adelante, del modo en que las percibe el grupo determinado o la comunidad lingüística en general. La edad, el sexo, el lugar de residencia, o el tipo de trabajo pueden organizar una percepción y una valoración diferente de la realidad lingüística.

3. 2. 1. Identidad de grupo

La identidad es aquello que permite diferenciar un grupo de otro, una etnia de otra, un pueblo de otro. La conducta lingüística individual se concreta como una serie de acciones por las cuales la gente revela tanto su identidad personal como la búsqueda de una posición dentro de un grupo social (Le Page y Tabouret-Keller, 1985 ; Moreno Fernández, 2009). Según

este modelo, que Moreno Fernández (2009) llama «modelo de proyección», los actos de habla son actos de proyección de imágenes, como en el cine, de modo que los hablantes proyectan su universo interior a través de su lengua o, cuando se trata de contextos multilingües, de la elección de una lengua.

El hablante, mediante los usos lingüísticos, invita a sus interlocutores a compartir su proyección del mundo y sus actitudes hacia él a la vez que se muestra dispuesto a modificarlas, por influencia de las personas con las que habla. Dentro del concepto de identidad, que puede ser definido ya sea de forma objetiva (y por tanto caracterizándolo por las instituciones que la componen y las pautas culturales que le dan personalidad), o bien de manera subjetiva (es decir, anteponiendo el sentimiento de comunidad compartido por todos sus miembros y la idea de diferenciación respecto de los demás), hay un lugar para la lengua, ya que una comunidad también se caracteriza por la variedad o las variedades lingüísticas usadas en su seno y, además, porque la percepción de lo comunitario y lo diferencial se hace especialmente evidente por medio de los usos lingüísticos. Una variedad lingüística puede ser interpretada, por tanto, como un rasgo definidor de la identidad, de ahí que las actitudes hacia los grupos con una identidad determinada sean en parte actitudes hacia las variedades lingüísticas usadas en esos grupos y hacia los usuarios de tales variedades.

3.3. Comunidad idiomática, comunidad lingüística y comunidad de habla

El término comunidad en lingüística hace referencia al hecho de compartir algo y ese «algo» puede entenderse de formas distintas. Los individuos que han utilizado, utilizan o utilizarán una lengua, como el español, en cualquiera de sus variedades geográficas, sociales y estilísticas, forman una comunidad idiomática (Moreno Fernández, 2009: 23). La comunidad idiomática la forman un conjunto de hablantes de una lengua histórica. Por lo tanto, utilizando la definición de Eugenio Coseriu (1981) de lengua 'histórica', una comunidad idiomática estaría constituida por el conjunto de hablantes de un conjunto de variedades sincrónicas, sintópicas, sinstráticas y sinfásicas y que, además, se entrecruzan. Todas las variedades del español son realizaciones o manifestaciones del español (es decir, son español), pero

ninguna de ellas es el español, o lo que es lo mismo, ninguna de ellas es la única realización de esta lengua. Cada variedad sincrónica, sintópica, sinstrática y sinfásica constituye una lengua funcional. La comunidad idiomática es el conjunto de hablantes de un complejo de lenguas funcionales. Ningún hablante conoce toda una lengua histórica pero todos pertenecemos a la misma comunidad idiomática.

Para definir las fronteras espacio-temporales de una comunidad idiomática se puede proponer un concepto de variación lingüística que distinga claramente dos niveles: un nivel espacio-temporal o macronivel de variación y un nivel socio-situacional o micronivel de variación. Cada uno de ellos está formado por dos dimensiones diferentes. En el primer nivel concurren una dimensión espacial y otra temporal, que se sitúan en planos distintos. La dimensión temporal estará formada por una escala de infinitos grados intermedios, cuyos extremos coinciden con los límites cronológicos de una variedad lingüística, desde que surge como tal, hasta que desaparece. La dimensión espacial es, igualmente, una escala con multiplicidad de puntos intermedios, cuyos extremos coinciden con los límites del dominio geográfico de una variedad lingüística. Los límites de ambas dimensiones configuran las fronteras espacio-temporales de una comunidad idiomática. Los posibles lugares de intersección de estos dos planos son el producto de multiplicar los puntos posibles en el espacio geográfico de una lengua por cada uno de los momentos de la historia de esa misma lengua (Moreno Fernández, 2009: 133).

Los hablantes de lengua española en este momento forman una comunidad lingüística; cuando se piensa en los hablantes de una lengua en un momento y en un territorio determinado, se piensa en una comunidad lingüística. Pero la comunidad lingüística no tiene que ver con límites nacionales porque el español desborda las fronteras de España, al igual que el alemán en Alemania o el francés en Francia. En las comunidades lingüísticas domina una lengua aunque coexistan lenguas menores en extensión en determinadas zonas: el gallego, vasco y catalán en España o el quechua, maya o guaraní en América (Humberto López Morales, 1989: 48). La comunidad lingüística, de esta manera, se define como un conjunto de hablantes que tienen en común por lo menos una variedad de lengua, pero también normas de uso correcto, una comunicación intensiva entre ellos, repertorios verbales relacionados con los roles sociales y unificados por normas, en fin una integración simbólica dentro del grupo de referencia «nación, región y comunidad».

Los miembros de una comunidad de habla, en cambio, son capaces de reconocerse cuando comparten opinión sobre lo que es vulgar, lo que es familiar, lo que es incorrecto, lo que es arcaizante o anticuado. Desde este punto de vista los hispanohablantes de Méjico y de España pertenecen a una misma comunidad lingüística, pero no a la misma comunidad de habla. Por eso el cumplimiento de las normas sociolingüísticas al que obliga la pertenencia a una comunidad puede servir de marca diferenciadora, de marca de grupo, y también por eso los miembros de una comunidad suelen acomodar su discurso a las normas y valores compartidos. La comunidad de habla la forman un conjunto de hablantes que comparten al menos una variedad lingüística, unas reglas de uso, una interpretación de ese uso, unas actitudes y una misma valoración de las formas lingüísticas. La constituye un grupo de gente que se interrelaciona por medio de una lengua (Gimeno Menéndez, 1990: 45).

El origen del concepto se remonta a mediados del siglo XX, primero con los trabajos de W. Labov (1972) y luego con los de J. Gumperz (1968) y D. Hymes (1972), interesados todos ellos en la variación social del lenguaje y en el estudio de los grupos sociales que utilizan una determinada variedad de lengua, en su caso del inglés. Según Trudgill y Campoy (2007) la comunidad de habla la constituyen un conjunto de hablantes que comparten el mismo repertorio verbal y las mismas normas de comportamiento lingüístico, incluyendo tanto las generales de uso lingüístico del tipo estudiado en la etnografía del habla, como las normas más pormenorizadas para actividades como los cambios de estilo del tipo estudiado en la lingüística secular. Es un término muy importante tanto en la etnografía del habla como en la lingüística secular. La sumersión en una comunidad de habla supone la sumersión en una de las variedades de una comunidad de lengua, en una de las variedades dominadas por los hablantes de esa comunidad de habla y transmitida a los aprendices de una forma intensa, constante y coherente (Moreno Fernández, 2010: 220).

El aprendizaje de la primera lengua tiene lugar habitualmente en el seno de una familia, integrada dentro de un grupo social, que a su vez forma parte de una comunidad de habla. En estas circunstancias el modelo de lengua que sirve de referencia para la enseñanza suele coincidir con la lengua de la comunidad: la variedad geolectal de la comunidad de habla es la variedad fijada en el modelo, la generalmente reflejada en los materiales didácticos, y la que normalmente conviene a los estudiantes que egresan del sistema

educativo, así pocos son los problemas y las decisiones problemáticas que, en los niveles político, lingüístico y didáctico han de tomarse (Moreno Fernández, 2010:142).

La variedad estándar se puede identificar con la norma lingüística propiamente dicha, y la estandarización con la codificación y aceptación de un conjunto formal de normas que definen el uso correcto, dentro de una comunidad de habla. Las variedades normalizadas se destacan de las demás, y se convierten en una especie de modelos para los integrantes de la comunidad de habla, de modo que pueden actuar como factores unificadores. La lengua común como tal no se actualiza de hecho, sino a través de sus variedades (geográficas, sociales y situacionales), y son estas precisamente las que poseen una variedad estándar propia que en cada comunidad de habla corresponde al ideal normativo que se enseña en las escuelas, al sociolecto de los grupos socioeconómicos de mayor prestigio y al registro utilizado en los medios de comunicación social (Silva-Corvalán, 1989/2001: 18).

No es difícil definirse por una norma estándar que varíe de una comunidad de habla a otra, porque es una norma social, y como tal patrimonio singular de los hablantes de su comunidad. Por el contrario, la variedad literaria es patrimonio de toda la comunidad idiomática (Gimeno Menéndez, 2004).

A este respecto, en el modelo psico-sociológico de la variación lingüística se interrelacionan factores psicolingüísticos y sociolingüísticos (Preston, 2000); se conjugan en un solo modelo aspectos claves de la variación: la variabilidad inherente, la selección determinada por factores socioculturales, los mecanismos internos de variación, la interrelación del nivel gramatical y el discursivo o el lugar de la variación en sujetos bilingües. El proceso tiene su arranque en el momento en que surge la intención en un entorno comunicativo dado. Previamente a su propia intención, el hablante dispone de un sistema lingüístico configurado crono-dialectalmente y que no tiene por qué coincidir completamente entre todos los hablantes de una misma lengua, si bien lo normal es que lo compartan los miembros de una misma comunidad de habla (Moreno Fernández, 2010: 28).

En definitiva, los individuos que han utilizado, utilizan y utilizarán una lengua, como el español, en cualquiera de sus variedades geográficas, sociales y estilísticas, forman una comunidad idiomática; los hablantes

de lengua española forman en este momento una comunidad lingüística. Pero cuando en Sociolingüística se maneja el concepto de «comunidad de habla», se está pensando en algo más concreto que en el conjunto de hablantes de una lengua histórica (comunidad idiomática) o de una lengua en un momento y en un territorio determinados (comunidad lingüística). La relación entre la comunidad de habla y los usos lingüísticos no es unidireccional: la comunidad no solo da origen al conjunto de formas lingüísticas que conforman la variedad lingüística del grupo y al conjunto de reglas de uso que siguen sus miembros; al propio tiempo, ella misma se constituye en cuanto tal comunidad de habla merced a esos conjuntos de formas y de reglas.

En palabras del especialista en antropología lingüística A. Duranti (1997), la comunidad de habla es «el resultado de las actividades comunicativas que lleva a cabo un determinado grupo de personas». Se distingue así del concepto chomskiano de comunidad lingüística, que remite al conjunto de hablantes de una misma lengua (no de una variedad de aquella) y, además, concibe ese conjunto como una comunidad ideal y homogénea. La etnografía de la comunicación, por el contrario, se interesa por comunidades reales, a las que considera siempre heterogéneas desde el punto de vista lingüístico, social y cultural. Lo que los hablantes comparten en la teoría de Chomsky es el conjunto de las reglas del sistema, la Gramática universal; lo que comparten los miembros de una comunidad de habla son, por un lado, determinadas manifestaciones superficiales de esa gramática universal y la variación que les es inherente, y por otro, unas reglas de uso que son ajenas al sistema abstracto de la lengua.

Así, la comunidad de habla se caracteriza no tanto por el conocimiento de la lengua que poseen sus miembros sino por el comportamiento lingüístico que siguen. Por ejemplo, el conjunto de los hispanohablantes constituye una única comunidad lingüística, distribuida en muy diversas comunidades de habla. El concepto de comunidad de habla define a un grupo social que comparte una misma variedad de lengua y unos patrones de uso de esa variedad. La comunicación entre los miembros de la comunidad se lleva a cabo en el marco de unos eventos comunicativos que estructuran y desarrollan la vida social del grupo. El concepto está muy estrechamente vinculado al de competencia comunicativa, pues esta se refiere precisamente a lo que una persona debe conocer para participar, de forma eficaz y adecuada, en las actividades lingüísticas de un grupo. De ahí la importancia

que estos conceptos han adquirido para la enseñanza de lenguas, y que ha llevado a incluir en los programas aquellos conocimientos y habilidades no estrictamente lingüísticos que permiten llevar a cabo la comunicación.

3.4. Percepción de la lengua

Existen unos mecanismos cognoscitivos en el hablante, como el de la percepción de la realidad, que aunque se trate de un proceso interiorizado, se origina desde fuera, desde una acción que no es directamente observable. Esta función psíquica de la percepción da paso a la valoración, generada por aquella, promoviendo una actitud, hasta llegar a lo que puede ser la acción más visible, pues constituye una exteriorización, que es la del comportamiento, conducta o actuación lingüística. A todo lo anterior se añaden las creencias, concepto íntimamente ligado al de percepción, aunque este pueda ser a su vez activo o pasivo. Son fenómenos que, como apunta Caravedo (2009: 21-38), fueron considerados por Labov de modo independiente, sin conexión directa con la fenomenología lingüística, que se concretizan en la producción, y entraron en lo que Labov (1972) llamó dimensión subjetiva de la variación, pues evidentemente no puede negarse la condición subjetiva de la percepción, de la valoración o de las actitudes. Pero este fundamento subjetivo en su contexto social es indispensable para la comprensión de la conducta lingüística, en particular, y para la comprensión de las lenguas como sistemas adaptativos, en general.

La percepción es la forma en que se selecciona, organiza e interpreta la entrada sensorial para comprender el entorno. Aunque los estudios sobre variación no le han dado la importancia que se merecía, la percepción se muestra como un recurso de captación del mundo fundamental del individuo, y que le consentirá interactuar con los otros miembros de la sociedad específica en la que está inmerso. Constituye el mecanismo cognoscitivo esencial que se pone en juego en el proceso de adquisición/aprendizaje lingüísticos, y que permite la captación tanto sensorial como conceptual de una lengua (Caravedo, 2012). Y no solo, la percepción subjetiva cumple una función esencial en el origen, desarrollo, cambio y desaparición de las variedades lingüísticas (Moreno Fernández, 2012: 212).

Pero el individuo no percibe un sistema aislado sino socializado, que corresponde a su mundo social, con lo que se convierte en una percepción social de carácter subjetivo ligada a una comunidad de habla. La percepción no es un proceso cognitivo de aplicación simple y directa, sino que puede dirigirse a entidades individuales o colectivas, de modo modular u holístico, incorporando informaciones, creencias y prejuicios particulares o grupales, afectando a la dimensión afectiva y con la posibilidad de inducir a acciones lingüísticas y conductas extralingüísticas (Moreno Fernández, 2012).

Parece ser que en los primeros años de vida, el hablante concentra su percepción en la aprehensión del sistema lingüístico específico de su contexto familiar que, de modo concreto, constituye más que una lengua abstracta, un sistema de variación particular en el ámbito de lo que se entiende como una lengua histórica. El niño va adquiriendo gradualmente, por tanto, un sistema de variación sociolingüística concreto, el de su contexto social primario, que implica no solo el conocimiento de unas reglas de funcionamiento gramatical, sino también un modo de expresión y de comunicación y un tipo de comportamiento lingüístico-social que lo prepara para desenvolverse en el mundo, y a partir de él se enfrentará a través de la escolaridad al contexto social más amplio de su comunidad. El individuo percibe o debe de percibir -en la medida en que logra reproducir en algún momento- el sistema de variación fonológico-fonético, sintáctico y las modalidades pragmático-discursivas de sus padres o de las personas con quienes convive, las cuales concretizan un patrón colectivo. Tal percepción se ve enriquecida, poco a poco, con los estímulos recibidos del ambiente de la comunidad más amplia a través de la exposición en la propia casa a los medios masivos de comunicación, y luego a través de la inserción en el ambiente escolar.

De este modo ciertas propiedades de su variedad de lengua quedan fijadas, mientras que otras se olvidan o se pierden, y generalmente - a menos que se den circunstancias drásticas- no se modificarán de modo sustancial a lo largo de la vida (Rocío Caravedo, 2012)⁽²⁰⁾. Así pues, desde el punto de vista de la evolución del individuo, nos encontramos con diferentes fases, a saber, la primaria, la de adquisición lingüística, en que la percepción se concentra

20) El ejemplo más fehaciente de estas «circunstancias drásticas» de las que habla Caravedo, lo constituye la migración, y aunque la tipología que han afrontado los protagonistas de esta tesis, es decir, los encuestados, es un tipo de migración muy especial, supone una condición que no hay que perder de vista.

en la captación de la propia variedad; y la secundaria, el aprendizaje escolar, en el que el individuo puede exponerse a distintas variedades. Además, desde el punto de vista del objeto de percepción nos encontraremos con la percepción interna, la percepción externa y la autopercepción. La percepción interna se refiere a la variedad local que se adquirirá; todo se procesará a partir de la primera variedad adquirida, no hay elección, la propia variedad constituye la unidad de medida. La percepción externa, en cambio, se refiere al conocimiento de las variedades ajenas durante la escolaridad y durante el proceso de inserción social del individuo en el contexto nacional. La autopercepción supone el desarrollo de una conciencia de la propia variedad como distinta de otras, y que es resultado de la confrontación de la propia variedad con las ajenas a través de la percepción interna y la externa, especialmente en situaciones conflictivas, como la percepción del diferente estatuto jerárquico entre la propia variedad y la ajena. La autopercepción en estos contextos desencadena conductas de convergencia o de divergencia (Caravedo, 2012).

3.4.1. Percepción (y valoración) popular de la lengua

En la observación de la realidad lingüística ni todos somos filólogos ni profesionales de la lengua, pero el hecho de pertenecer a una de estas categorías puede hacer que exista una variación en cuanto a la percepción de la lengua. Dennis Preston (2004) fundamentaba que, además y paralelamente a una teoría lingüística de la lengua, también existe una teoría popular y con ellas las creencias populares acerca de la lengua. Por ello se oye a veces hablar de las lenguas con cualidades humanas (dulces o bonitas, duras o románticas). Preston concibe una teoría popular de la lengua cuyo esquema señala Moreno Fernández (2009) del siguiente modo:

- Primero están los hablantes que tienen una relación directa con la lengua (académicos, profesores, políticos) hacen un uso totalmente correcto de la lengua o un uso «ejemplar», aunque les estén permitidas ciertas licencias.

- Después los hablantes que no tienen una relación directa con esa lengua real, el común de los mortales, que hace uso de una lengua «normal»;

de hecho, cuando a la gente se le pregunta sobre su manera de hablar, la inmensa mayoría de las personas responde que habla «normal».

- Por otro lado, y por debajo del nivel de la «lengua normal», estarían los dialectos y los errores, y también una categoría que se puede denominar «lengua vulgar», que sería una lengua «normal» pero con la incorporación de elementos vulgares, es decir, de elementos que no gozan de una aceptación social abierta pues son desconsiderados, incultos o malsonantes.

La interpretación que los hablantes hacen de las formas y manifestaciones de su lengua no tiene por qué coincidir con la perspectiva de los estudiosos del lenguaje. Sin embargo, se da la circunstancia de que el juicio de los lingüistas y los profesores no puede prescindir, sin más, de la opinión de los hablantes ni de la percepción que estos tienen de las variedades de su propia lengua, entre otras razones porque la existencia de esas variedades, como tales, depende en gran medida del modo en que las percibe la comunidad lingüística (Moreno Fernández, 2009: 32).

James Milroy y Lesley Milroy (1985:40) hablaban de tres creencias populares importantes sobre el uso lingüístico: la de que existe una –y solo una– forma correcta de hablar y/o escribir una lengua; la de que las desviaciones de la norma han de interpretarse como incorrecciones flagrantes o como barbarismos, y que las formas no estándares son irregulares y perversamente desviadas; y la de que la gente debería usar la lengua estándar y que es justo discriminar a los usuarios de formas no estándares, que son signo de estupidez, ignorancia, perversidad y degeneración moral, entre otras cosas (Moreno Fernández, 2010: 41).

Parece que estas creencias también están arraigadas en numerosos profesores de idiomas, y también parece ser que la lingüística presta poca atención a las percepciones de los no lingüistas, cuando estas son las claramente predominantes en la sociedad y, por tanto, las que tienen una mayor capacidad de incidencia sobre los usos lingüísticos y su valoración colectiva. Su fuerza es tal, que muy frecuentemente son compartidas por los maestros y estudiosos de la lengua, que, en un ejercicio digno de análisis, pueden ser rehenes de las creencias populares aun cuando sus conocimientos teóricos las contradigan. Así pues, las percepciones ligadas a las creencias y actitudes poseen una dimensión social muy relevante en distintos planos, entre los que merecen mencionarse el de la escuela, como estructura difusora

de ideologías lingüísticas y el de los medios de comunicación social, como instrumentos configuradores de las comunidades idiomáticas (Moreno Fernández, 2012: 213).

Esta percepción popular además genera actitudes organizadas a su vez por la conciencia lingüística; ya hemos dicho anteriormente que la autopercepción supone el desarrollo de una conciencia que da lugar a una actitud, pero ahí entraremos más tarde.

3.4.2. Percepción de la realidad lingüística en los profesionales de la lengua.

La percepción de la realidad lingüística por parte de los profesionales de la lengua tiene elementos en común con la anteriormente descrita. Hay quien piensa que lingüistas y profesores están libres de prejuicios en relación con las lenguas, pero la experiencia y la bibliografía demuestran que no es así. La razón es que los especialistas en lenguas son también hablantes, insertos en una cultura, con sus actitudes y creencias, susceptibles al juicio condicionado y al despotismo de las ideologías. Pero en un profesional de la lengua, las creencias tendrían que pasar a un segundo plano para dejar paso al rigor científico. Los mitos y estereotipos que generan esas creencias no se basan en la veracidad de las cosas, sino en la credibilidad de las mismas (J.J. Bustos Tovar, 2012).

La diferencia entre las ideas y las creencias es que las primeras son racionales y se pueden modificar, las creencias no. Los profesionales de la lengua tienen la obligación de partir de una base científica conceptual, solo a través de la información metalingüística se puede ampliar y enriquecer la percepción interna recibida por el individuo (Rocío Caravedo, 2012).

3.4.3. Percepción de la diversidad

Los hablantes de una lengua perciben la diversidad interna de la lengua y al mismo tiempo los elementos compartidos. La apreciación cognitiva de la lengua aplicada a la lengua española adquiere una singular relevancia, pues la percepción que tienen los hablantes de la lengua española de un núcleo común, amplio y sólido, de elementos y mecanismos lingüísticos es muy fuerte. Esta fuerte percepción de similitud y afinidad que existe entre las diversas áreas del mundo hispánico se une a una gran cantidad de factores extralingüísticos favorables, como la facilidad de contacto entre geoelectos a través de los medios de comunicación social, o los movimientos de población.

Pero los hablantes perciben también lo diverso, y en esa percepción se hacen valoraciones de conjunto sobre sus variedades. La capacidad de percibir la lengua de manera modular hace que por un lado el componente fonético, y por otro el conversacional, tengan un notable peso a la hora de establecer relaciones entre la propia modalidad y la ajena, o de percibir variedades como más cercanas o más lejanas a la propia.

Pero además, como señala López García (1998) en su teoría de los prototipos, y corrobora Moreno Fernández (2010: 44), una variedad puede ser considerada nuclear o periférica dentro de un prototipo, lo que va íntimamente ligado al prestigio de esa variedad. Por ejemplo, en España, se ha considerado popularmente, durante mucho tiempo, que el mejor español es el de Castilla, y la existencia de variedades percibidas como más cercanas o lejanas del prototipo se manifiesta en una conciencia dialectal por la que, para la gente común el andaluz, el canario, o el español de las sierras andinas eran dialectos entendidos como variedades populares, o incluso a veces hasta vulgares, mientras que el castellano de Madrid y el de Buenos Aires no lo son, en contra de las afirmaciones de los lingüistas.

3.4.4. Percepción de las variedades lingüísticas

En líneas generales, las principales áreas percibidas por los hablantes de español coinciden con las zonificaciones de los especialistas (Alvar, 1996; Fontanella, Moreno de Alba y Vaquero, 1996; Moreno Fernández, 2010). Existen ocho áreas que cuentan con una amplia base común, y que se manifiestan a través de los usos más cultos de la lengua, pero que también tienen su propia personalidad y son las siguientes:

1. Un área mejicana y/o americana, representada por los usos de México y de otras ciudades y territorios significativos;
2. Un área caribeña, representada por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo;
3. Un área andina representada por los usos de Bogotá, Quito, Lima o La Paz;
4. Un área chilena representada por los usos de Santiago;
5. Un área austral representada por los usos de Buenos Aires, de Montevideo, o de Asunción.

Además, por lo que se refiere al español de España se distinguen tres áreas generales:

- . Un área andaluz representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada;
- . Un área canaria representada por Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife;
- . Un área castellana representada por los usos de Madrid o Burgos.

Consideradas las áreas percibidas por los hablantes de español, hemos de tener en cuenta algunas circunstancias que se dan en la percepción que se tiene desde fuera de las modalidades lingüísticas dentro de un mismo idioma.

En primer lugar la percepción de una variedad como central o periférica está relacionada con su prestigio cultural, político y económico, así como con su historia, lo que lleva a la existencia de variedades más prestigiosas y de variedades menos prestigiosas. Asimismo, y en general, la consideración de un individuo como buen o mal hablante de una lengua se basa en su proximidad o similitud con un prototipo, de hecho, las lenguas son categorías mentales prototípicas a las que se adscriben sus variedades dialectales, sociolectales y estilísticas (López García, 1998: 14), y en una proporción importante de hablantes, es frecuente el pensamiento de que la mejor variedad de una lengua se adscribe a un territorio concreto, normalmente con un protagonismo singular en la historia de esa lengua. Así, los hablantes tienden a seguir un modelo prestigioso, frecuentemente considerado como correcto, que no implica siempre un seguimiento del «modelo normativo» (Moreno Fernández, 2012). Pero además, el prestigio puede estar en las peculiaridades propias de una comunidad, lo que llevaría al conservadurismo, y no solo, también en rasgos ajenos a ella, y estaríamos entonces ante una actitud innovadora.

Todo lo anterior tiene mucho que ver con la propuesta investigativa de Dennis Preston (2004), la dialectología perceptiva, estrechamente ligada a la «lingüística popular», que existe en paralelo a la teoría lingüística. Según las creencias populares, la lengua es ajena al individuo y tiene sus propias normas, que han de seguirse lo más rigurosamente posible. Es decir esta forma de hacer dialectología se interesa especialmente por las percepciones de los hablantes que no son lingüistas, tanto en las que operan de manera consciente, reflejo de una lingüística popular, como en las que operan de manera inconsciente, reflejo de unas actitudes lingüísticas. La dialectología perceptiva se preocupa por los procesos cognitivos que rigen lo que la gente dice, las reacciones inconscientes de los hablantes y las creencias que los hablantes de una comunidad manejan de modo consciente. El conocimiento de estos procesos cognitivos de percepción nos proporciona una valiosa información sobre la dinámica espacial y social de las lenguas, así como

sobre el estado de los procesos de variación y cambio lingüístico (Moreno Fernández, 2012).

J. J. de Bustos Tovar (2012) refiriéndose al concepto de identidad lingüística y cultural, dentro del problema de las identidades lingüísticas, señala que la conciencia de identidad o la identificación colectiva depende tanto de procesos históricos internos, producidos en la interioridad de los grupos sociales (regiones, naciones...), es decir, que nace y se desarrolla en el seno social (conciencia endógena), como de procesos externos, surgidos en otros que advierten diferencias, y por tanto que surge del modo en que otros grupos sociales sienten las diferencias (conciencia exógena). Todo ello puede coincidir en la misma percepción emocional o intelectual acerca de la naturaleza identitaria del grupo o diferir en los rasgos que se atribuyen a su identidad. A veces puede ser que en el grupo no haya conciencia de una cierta homogeneidad desde dentro, pero desde fuera puede haber una percepción de algo homogéneo causado por una conciencia diferencial propia del otro grupo. Lo «identitario» nace en un marco extrínseco a la propia sociedad que se identifica. Y esta identificación puede coincidir o no con la visión intrínseca. Algo parecido sucede con la sociedad europea y la identidad europea en contraste con la estadounidense.

Todo este proceso culmina muchas veces, en la creación de estereotipos que pueden ser rechazados por las identidades sociales caracterizadas desde fuera, y esta tendencia a la creación de estereotipos es tan fuerte que con frecuencia llega a penetrar en la propia comunidad que es objeto de ella. Esto mismo ocurre en la percepción que se tiene desde fuera de las modalidades lingüísticas dentro de un mismo idioma. Todas las modalidades del español sufren estos estereotipos y, de modo especial, las modalidades andaluzas del español han recibido ciertas calificaciones absolutamente gratuitas (Bustos Tovar, 2009: 323).

La percepción de la variación y de las variedades lingüísticas responde a un proceso de categorización basado en un aprendizaje discriminatorio. Solo a través de la escolarización y del progresivo contacto con hablantes de distinto origen se puede adquirir un conocimiento y una conciencia de las variedades de una lengua distintas a la propia, y ese proceso de conocimiento de la variación reporta a una maduración lingüística, de esta dependen, en gran medida, las actitudes lingüísticas de los propios hablantes y de los aprendices de una lengua.

3.4.5. Percepción del andaluz

La búsqueda de elementos diferenciales hace perder de vista a veces que es mucho más lo que une al andaluz con el resto de los hispanohablantes que lo que lo separa de ellos. Dada la diversidad interna de su habla, no menos que la que presenta el español a uno y otro lado del Atlántico, se verán como específicos o singulares distintos rasgos, según quiénes lleven a cabo la comparación y con qué la establezcan. En este contexto de confrontación está claro que los andaluces no hablan ni mejor ni peor que los que no lo son (Narbona, Cano y Morillo, 2003).

Respecto a la percepción que tienen del andaluz los propios andaluces, podemos decir que existen quienes perciben y valoran negativamente su manera de hablar o expresarse. Esta valoración negativa va asociada a la pertenencia a estratos socioculturales marginados y de escaso nivel de instrucción, anclados en la modalidad de uso que únicamente vale para la comunicación inmediata y práctica, sin la posibilidad de acceder a otras-habladas y sobre todo escritas- de diverso grado de formalidad. Pero esta idea no está ligada a la pertenencia a una determinada modalidad o geografía. Esta actitud significa confundir el concepto de registro, de variación diafásica y los vulgarismos, como si fueran todos caracterizadores de una cierta modalidad. Cada modalidad tiene todos estos elementos, confundirlos todos como elementos de una misma modalidad, como un totum revolutum, es un disparate respecto de la comunicación lingüística, no respecto del andaluz (Bustos Tovar, 2012). Los vulgarismos y las incorrecciones no diferencian a Andalucía del resto del dominio hispanohablante.

Hay otros andaluces que enaltecen su modalidad idiomática e incluso se sienten orgullosos de ella. Ya las encuestas realizadas en Sevilla en 1978 por Carmen Jiménez Castellanos, Rosario Rojas y Rafaela Vázquez confirmaban que el hablante sevillano, al contrario que el hablante de pueblos o zonas rurales, considera que su forma de hablar es superior a las demás formas dialectales del español (Roper, 1985: 41). En estas encuestas la mayoría de los encuestados respondió que hablaba andaluz y no español, castellano, sevillano, español andaluz, etc., de entre las opciones que se daban. Es decir, una variedad o un dialecto divergente del español general, que

merece cambiar de nombre. No es algo nuevo, pues la conciencia lingüística andaluza surgió con el nacimiento mismo del dialecto (Bustos Tovar, 1980: 223). La presunta riqueza y musicalidad, así como la elegancia, el donaire y la gracia suelen servir de apoyo de esta percepción.⁽²¹⁾ Realmente, el valor de las modalidades se proyecta en tanto en cuanto pertenecen a una lengua común. Todas aportan riqueza.

Existen una serie de rasgos simbólicos que sirven para construir la categoría «castellano» (Moreno Fernández, 2012:221) (mayor frecuencia de pronunciación de -d semivocálica, pronunciación de -s en posición implosiva, distinción fonética para s y z en algún caso). En referencia a estos rasgos simbólicos, desde fuera de Andalucía a veces se ha dicho que los hablantes de Andalucía, Extremadura, Murcia o Canarias tienen que echar mano de rasgos característicos del castellano norteño cuando quieren hablar «fino». Pero este tipo de lingüística popular entra también en Andalucía, o quizás parte de ella; el hablar «fino», o añadir esos determinados rasgos al habla, que se identifican con el dialecto castellano del español, aparece como algo ridículo, que se reprueba y de lo que se inhibe todo posible prestigio. Realmente esto deriva de una percepción popular de la lengua. Estos rasgos simbólicos de los que habla Moreno Fernández, más allá de los vínculos con la lingüística popular, serían identificables no con un dialecto concreto sino con la lengua ejemplar, y de ahí el adjetivo *simbólicos*.

Es evidente que, dentro de lo que son las hablas andaluzas, tenemos todos los «recursos» necesarios para no tener que disimular ningún acento ni imitar a nadie, sino más bien a nosotros mismos (una tercera parte de los andaluces, por ejemplo, distingue). Si un hablante andaluz adopta en determinadas situaciones comunicativas ciertos rasgos que considera más idóneos, o más eficientes, es porque, en primer lugar, puede hacerlo, y, además, porque no los considera ajenos, sino tan suyos como aquellos de los que -en esas situaciones- ha preferido despojarse, y en otras volverá a

21) Aunque Manuel Alvar hablase en su tiempo de la enorme riqueza y variedad, y una complejidad basada en factores geográficos, históricos y lingüísticos: «Andalucía tiene una superficie y población mayor que muchos estados europeos, además de la presencia histórica en Andalucía de muy diversos pueblos y culturas. La diversidad cronológica de la reconquista supone, además una repoblación social y geográficamente diferenciada en cuanto a la procedencia de los repobladores y como consecuencia la existencia de distintos estratos en el castellano importado, es decir, rasgos leoneses, catalanoaragoneses, que mezclados con una abigarrada supervivencia de arcaísmos y de arabismos, hacen que el andaluz sea de una polícroma riqueza. De otra parte, la complejidad fonética de la región, basada en la norma disidente de Sevilla, no es comparable a la de ninguna otra parte de España» (Alvar, 1981:1870).

emplear. Esta adaptación ecológica al entorno comunicativo es algo que todos hacemos continuamente (Narbona, 2013). Sería imposible imitar a otros o disimular el propio acento si uno piensa o da por sentado que es algo ridículo (excepto que uno lo haga para mofarse), si no se piensa que se está entrando en un nivel superior llamado lengua ejemplar y no en otro dialecto. Alimentar esa «construcción» no debería ser viable, sobre todo para quienes rechazan la discriminación lingüística⁽²²⁾.

Sabemos que el curso de la historia está lleno de juicios desfavorables y valoraciones positivas, desde el s. XV. Los ejemplos de Rafael Cano (2003: 28) van desde Juan de Valdés, que criticaba los andalucismos de Nebrija cuando en realidad las huellas de andalucismo en Nebrija eran ocasionales, hasta el parecer de Manuel Machado que decía, refiriéndose a la pronunciación, que «el mejor castellano, el más rico y sabroso castellano del mundo se habla en Andalucía y, sobre todo, en Sevilla, única verdadera capital de Imperio entre todas las españolas»; pasando por Ambrosio de Salazar, entre los siglos XVI y XVII, que en un libro escrito en forma de diálogo hace decir a uno de los interlocutores que «la lengua andaluz, aunque sea la misma que la castellana, le agrada mucho más, por hallarla mejor y más delicada».

De hecho, señala Narbona (2009: 44), lo que se comprueba es que, tanto en el pasado como ahora, los juicios negativos sobre la forma de hablar de los andaluces no predominan sobre los enaltecedores, que no escasean desde los primeros testimonios conocidos, dentro y fuera de la región. Baste recordar la autosatisfacción del autor de *La lozana andaluza*, quien dice haberla compuesto «en el común hablar de la polida Andalucía» o a la airada respuesta de Fernando de Herrera a las críticas a sus *Anotaciones a la obra poética de Garcilaso*:

«¿Pensáis que es tan estrecha la Andalucía como el condado de Burgos? ¿O que no podemos usar y desusar vocablos en toda la grandeza desta provincia, sin estar atenidos al lenguaje de los condes de Carrión y de los Siete Infantes de Lara?» (Répl. 5, 3-13)

22) Cfr. Juan carlos moreno cabrera, 2009: 53. página 154.

José Gómez Asencio (2001: 132) realiza un pequeño elenco de los modos en los que desde fuera se ha visto o se ve el andaluz, -o mejor dicho- las hablas andaluzas y hace un estudio de las actitudes lingüísticas en una encuesta realizada por él mismo a 108 alumnos universitarios en Salamanca de diferentes zonas de España y del mundo durante un examen alrededor del año 2000; las diferencias que más les llamaron la atención se situaron en el plano fonético de la lengua. Claro está que, frente a las sintácticas, más sutiles y menos perceptibles, frente a las léxicas, mucho más esporádicas, las que mejor notan, las más palpables, son las fonéticas. La actitud más general (la de un grupo de 46 jóvenes) fue la de aquellos que pensaban que el andaluz no es ni mejor ni peor que cualquier otra de las variedades del español: tiene, eso sí, rasgos idiosincrásicos, caracteres peculiares, pero nada hay de censurable ni de encomiable en estas hablas. Son formas de hablar como cualesquiera otras y ya está (Gómez Asencio, 2001: 140).

Pero también existieron otras actitudes: la segunda actitud fue la representada por 19 personas para quienes los fenómenos de las hablas andaluzas simplemente ayudaron a ubicar a un hablante en una zona, sin juicios de valor. La tercera actitud (13 personas), consideraba que la diversificación dialectal enriquecía culturalmente al país, de lo que todos salimos ganando. La cuarta actitud provenía de un grupo de 32 personas que optaba por calificativos como la gracia, la suavidad o el exotismo al referirse al andaluz. La quinta actitud la representan 21 estudiantes que medían su actitud por el grado de agrado o desagrado: a algunos les agradaba oír este acento, o no les resultaba tan pesado como el castellano, para otros era todo lo contrario, es decir, les resultaba chocante, cargante o pesado. La sexta actitud la representan personas que recalcan la facilidad o dificultad en la comunicación con los andaluces. Muchos tienen dificultad para entender a los andaluces, otros no. La séptima actitud la representan quienes se pusieron a calificar con referencia a un supuesto no definido como modelo de perfección o norma, y lo catalogaban ya sea de correcto como de incorrecto. La octava y última, recoge la actitud de solo siete personas, con lo que él califica de estereotipo o tópico, generalizador y falso, como todos los tópicos: la ley del mínimo esfuerzo, empleo de menos energía para la comunicación, tendencia a la relajación y comodidad de la persona. Pero que quizás esta calificación pudiera esconder un prejuicio, ya que no siempre el que una lengua tienda al mínimo esfuerzo quiere decir que la persona que la habla

tiene que ser perezosa. Salvo, claro está, cuando se habla de «pereza verbal» y no de leyes.

Que las valoraciones tanto de un signo como de otro se refieran a veces a los mismos rasgos de pronunciación delata la ausencia de objetividad. Ya hemos dicho más arriba que en el momento en que se detecta la diversidad, aparece automáticamente la valoración. La conciencia de la propia variedad se desarrollará cuando no coincida la variedad propia con la ajena, y entonces se desarrolla una valoración positiva o negativa de la variedad ajena, y también al contacto con la ajena se produce la autovaloración de la propia variedad. La diversidad perceptiva es una consecuencia clara de la condición subjetiva. Estamos en una dimensión subjetiva de las cosas. Toda actividad social está sujeta a valoración (Bustos Tovar, 2012); este proceso se produce históricamente y configura paulatinamente el sentido de aceptación o de rechazo de ciertas variantes lingüísticas.

A diferencia de lo que sucede en cualquier otro campo del conocimiento, explica Antonio Narbona (2009: 45), no solo casi todo el mundo se cree con derecho a opinar y evaluar, a menudo de manera categórica, los usos lingüísticos propios y ajenos, sino que se advierte una inclinación general a suponer ampliamente compartidas las creencias personales y a convertir en actitudes generalizadas las que son meras aspiraciones subjetivas.

La percepción y la valoración son imprescindibles para el proceso de modificación y transformación que, en su evolución histórica, experimentan todas las lenguas; sin la percepción y la valoración no habría cambio lingüístico, aunque en el S. XIX los Neogramáticos creyeran lo contrario (Cano, 2012), pero solo a través de la información metalingüística se puede ampliar y enriquecer la percepción interna recibida por el individuo. No hay otra vía para desmontar tópicos y estereotipos que la difusión del conocimiento, de manera que se imponga sobre los juicios no objetivos y acabe por desarraigar inexactitudes y falsedades asentadas que se siguen divulgando (Antonio Narbona, 2012).

3.5. La valoración

Después de esta especie de asimilación del primer momento llega el momento en el que nace la valoración y más tarde la actitud. El mecanismo cognitivo esencial de la valoración es la percepción, ya que toda valoración presupone percepción (aunque no a la inversa) y también toda actitud presupone percepción (aunque no a la inversa). La valoración de los hablantes en el marco de una misma lengua no es homogénea ni única; una misma forma es objeto de distintas percepciones, y esta heterogeneidad origina también diferentes valoraciones.

El mecanismo de la valoración se detona cuando se entra en contacto con la diversidad, y para que esto suceda tiene que volver a activarse el proceso de percepción. El proceso de percepción en contacto con la diversidad se pone en funcionamiento, pero teniendo ya un sistema de referencia, el nuevo pasará a ser evaluado, sumido en un irremediable cotejo con el percibido previamente.

Así para entender la valoración nos remitimos a algunas características de la percepción: por una parte, la percepción puede ser selectiva, pues se concentra en unos fenómenos y no en otros; orientada, pues está guiada por un agente externo, no es un hecho de captación que aprendemos, no es una mera captación sensorial, hay alguien que conduce durante los primeros años formativos del individuo; y variable. Esta última característica hace pensar que hay distintos modos de percibir los mismos fenómenos en la misma lengua.

Durante la fase de valoración, e inmediatamente después, el individuo tenderá a desarrollar asociaciones arbitrarias que son el origen de las actitudes.

3.6. La actitud

Después de haber navegado por el río de la valoración, e impregnados de la misma, nos topamos con la actitud que es la posición social sobre algo, la forma de pensar, desear y actuar en relación con algo. Caravedo (2012)

propone una definición de actitud ya apuntada por Fazio (1986) y que Arcuri y Castelli (2000: 144) reproducen de la siguiente manera: «[las actitudes] son asociaciones particulares archivadas en la memoria que conectan cada objeto de actitud con valoraciones específicas».

La actitud parece organizarse en tres dimensiones: a) la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo; b) La afectiva, que implica sentimientos a favor o en contra de algo; y c) la conductual, referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera (Beltrán, 1998), por tanto presenta tres componentes: un componente mental o cognitivo: asumimos posiciones sociales frente a algo según unos patrones de crianza y lo aprendido; un componente emocional o afectivo: nuestros afectos, sentimientos y emociones nos inducen a tomar (o no) partido en relación con algo o alguien, es decir, nos relacionamos con las personas y cosas a partir de lo que despierten en nuestros sentimientos; y uno conductual o de comportamiento: acciones que realizamos o si nuestro comportamiento induce a presentar ciertas actitudes o posiciones sobre los eventos o situaciones del entorno.

Las actitudes son determinantes del comportamiento porque están ligadas a la percepción, la personalidad y la motivación, pero no olvidemos que no siempre un determinado comportamiento tiene que ser fruto forzoso de una actitud.

3.6.1. La actitud lingüística

Las actitudes lingüísticas son uno de los temas principales de la investigación de la psicología social del lenguaje y la dialectología perceptiva. Estas son la respuesta emocional e intelectual de los miembros de la sociedad a las lenguas, dialectos, acentos, formas lingüísticas concretas y a sus propios hablantes en su entorno social, y constituye un aspecto importante de la compleja psicología social de las comunidades lingüísticas. Las actitudes oscilan desde las más favorables a las menos, y pueden manifestarse en los juicios subjetivos sobre la corrección, las cualidades estéticas de las variedades y las mismas palabras, sobre la adecuación de las lenguas y dialectos, y sobre las propias cualidades personales de sus hablantes.

Además varían dependiendo de factores socio-demográficos como la edad, el género, el estatus social, el contexto educativo (la escuela), o el contexto lingüístico, grupal y cultural (Trudgill y Campoy, 2007: 26).

Por un lado la conciencia de la norma, desarrolla una actitud positiva hacia la existencia y cumplimiento de la propia codificación. La lealtad lingüística, asimismo, se manifiesta en la conservación y mantenimiento de la lengua. Pero además el llamado orgullo expresa la satisfacción de los hablantes con sus idiomas a todos los niveles de tradición, refinamiento, poder, etc. (Gimeno Menéndez, 1990: 30).

Al ser básicamente una actividad cognitiva, si bien formulada mediante una actividad social, el cambio en las actitudes tiene lugar lenta y gradualmente, y en función de las necesidades y motivos individuales y de las situaciones sociales, como son los ciclos de vida y sus modos. La sociolingüística ha demostrado que tales actitudes no tienen fundamento lingüístico alguno, sino que su origen es enteramente social, si bien puede tener efectos importantes en el comportamiento sociolingüístico de los hablantes, estando implicadas en los actos de identidad y en el cambio lingüístico.

Los distintos estudios empíricos sociolingüísticos han evidenciado que los juicios de valor- más de naturaleza social que propiamente lingüística- sobre la corrección, adecuación y estética de los acentos, dialectos y lenguas, se generan al confundir la variedad estándar con lo correcto, formal, adecuado y estético, y la variedad no-estándar con lo incorrecto, informal, inadecuado y antiestético, lo que a su vez conduce a la inseguridad lingüística en numerosas ocasiones.

Estos estudios, llevados a cabo sobre muy diversas situaciones en todo el mundo, han demostrado que en cualquier contexto social hay dos factores que determinan la condición de las variedades lingüísticas (lenguas, dialectos o acentos) empleadas: los valores del estatus y la solidaridad. Una fuente de información importante sobre el estatus y estima de las variedades lingüísticas se encuentra en su trato público; de hecho, la salud de una lengua, dialecto, acento, o incluso de una forma lingüística (acentual, gramatical o semántica), dependen en gran medida de las actitudes favorables o desfavorables que generan en su contexto social. Aunque no pueden observarse directamente, dado que el sistema de procesamiento, los pensamientos y sentimientos se encuentran ocultos, las actitudes pueden

explicarse mediante la búsqueda de los patrones periódicos de la conducta humana externa. Se ha probado así la existencia de un modelo de resultados sobre la diferente evaluación de los hablantes de variedades estándares y los de no estándares, apareciendo las primeras vinculadas al estatus, los medios de comunicación, el poder y, en definitiva, a aquellos pertenecientes a las clases socioeconómicas más elevadas, y las segundas, las no estándares, a los valores intragrupal de solidaridad y lealtad lingüística.

3.6.2. La actitud lingüística positiva: la lealtad lingüística

La lealtad lingüística es la actitud lingüística positiva que los hablantes pueden tener ante su lengua materna que suele llevarles a ellos y a sus comunidades a mantener su uso y transmitirla a sus descendientes, logrando así una subsistencia de lengua en lugar de un cambio de lengua. También se da en casos relativos a acentos, dialectos o formas lingüísticas específicas sociolectales, geolectales, cronolectales, generolectales, etc. (Trudgill y Campoy, 2007: 196). Hay una dimensión estructural, descriptiva de la lengua misma, y una funcional, descriptiva de sus usos sociales en la comunicación. Superioridad e inferioridad funcionales son el resultado del proceso histórico que ha implicado el desarrollo de las variedades normalizadas y la subordinación de los vernáculos. Las relaciones entre «estado» de lengua y continuo geolectal se materializan en el uso que los hablantes hacen de sus códigos, y pueden examinarse a lo largo de la oposición sociolingüística entre estándar (como variedad superpuesta autónoma) y vernáculo (como variedad social heterónoma).

Y en este aspecto resultan imprescindibles los conceptos sociolingüísticos de *actitud lingüística* y *lealtad lingüística*. Asimismo, dicha oposición va más allá de la consabida distinción tipológica de W. A. Stewart (1965), entre «estándar» y «dialecto» en función de la estandarización y autonomía, aunque de alguna manera quede implicada.

3.6.3. Actitud de los hablantes desde la percepción popular de la lengua

En relación a la actitud, a partir de este modelo de percepción, existen dos factores que son: la naturaleza más o menos agradable de las lenguas, que es algo subjetivo, y la corrección en su uso. Estos son los que determinan la mayor parte de las actitudes lingüísticas de los hablantes (Preston, 2004). Esta sensibilidad hacia la corrección implica, para las creencias populares, que lengua e individuo están disociados, que la lengua tiene sus propias normas, y que es el individuo el que tiene que ajustarse a ellas, atendiendo al modelo de referencia, que es el de la «lengua ejemplar» (Moreno Fernández, 2009). Además los individuos son conscientes de que hay hablantes que hablan igual que ellos, y los hay que hablan de manera diferente aun hablando la misma lengua. Y cuando hay diversidad entra en juego la valoración.

La percepción de los elementos diversos y los elementos compartidos se da en todas las lenguas, pero en el caso concreto de la lengua española la diversidad y la unidad tiene una singular relevancia. Todo ello tiene que ver con las características específicas, la conformación y las circunstancias de la lengua española y del mundo hispánico. Para la percepción popular, o para la mayor parte de las personas que hablan esa «lengua normal», la cercanía a un determinado prototipo de lengua, aunque sea por ejemplo en el aspecto fonético, implica el hablar bien esa lengua, en cambio los profesores de lengua saben que la cercanía a un prototipo modular determinado, por ejemplo la fonética, puede dar una falsa impresión de dominio de la lengua.

Ese prototipo de lengua es decir, la lengua ejemplar, está estrechamente vinculado al concepto de prestigio, y este, a su vez, asociado a un predominio cultural, político y/o económico. Desde este punto de vista hay variedades más prestigiosas que otras; en el mundo hispánico, dentro de cada país o dentro de cada ciudad. En relación solo con el país, dentro de España, en el pasado, se ha considerado popularmente que el mejor español era el septentrional. Esta percepción de la realidad responde a una necesidad cognitiva que se manifiesta de una determinada manera en contra de las afirmaciones de los lingüistas (Moreno Fernández, 2009).

3.6.4. La actitud en la enseñanza-aprendizaje de la lengua

La actitud, junto a la edad, la aptitud, el estilo cognitivo y la motivación, es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua (Instituto Cervantes, 2004). El concepto de «actitud», así pues, es determinante en el uso de la lengua, pero también en el desarrollo de su enseñanza y su aprendizaje (Moreno Fernández, 2010: 11). La disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje afecta a muy diversos aspectos de estos procesos, experimentando variaciones a lo largo de su desarrollo.

La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad. 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 Fernández, 2005: 178). Siguiendo estas consideraciones, una de las bases de la actitud lingüística sería la conciencia lingüística, que permite a los hablantes saber que su comunidad privilegia unos usos lingüísticos sobre otros, y que ciertos usos son propios de unos grupos determinados. De ahí se desprende que la actitud lingüística, positiva o negativa, puede manifestarse tanto hacia las variedades y los usos lingüísticos propios como hacia los ajenos. La conciencia lingüística aparece, pues, estrechamente vinculada a la variedad lingüística (puesto que se es consciente de la diferente consideración de unos usos sobre otros) y al estrato social.

Las actitudes lingüísticas han sido estudiadas desde la psicología social, a partir de dos ópticas diferentes, la conductista y la mentalista, de naturaleza psicosociológica. Para los conductistas, la actitud no es sino una conducta, una reacción o respuesta a una lengua, una variedad o una situación. Sin embargo, los mentalistas entienden la actitud como una disposición mental, y por tanto interna, del individuo, hacia unos hechos sociolingüísticos concretos. Los primeros miden la actitud lingüística a partir de la observación directa de las conductas objetivas de los individuos, y los segundos recurren a técnicas más complejas que les permiten acercarse a los estados mentales de los hablantes.

Según los conductistas, la actitud se forma a partir del elemento afectivo. Y es aquí donde entra en juego el segundo término que nos interesa, el de creencia. Pues aunque desde la psicología se acepta, en términos generales, que la actitud es una realidad compleja que se constituye en torno a una valoración, un saber o creencia y una conducta, no existe acuerdo acerca de cómo se relacionan entre sí estos conceptos, y todos ellos con la actitud (Moreno Fernández, 2005: 180-181).

López Morales (1989: 231) afirma que actitud y creencia son conceptos separados, pues no todas las creencias conllevan a la aparición de actitudes, aunque sí la mayor parte de las veces. A su vez, las actitudes, que se construyen en base a conductas, ayudan junto a los elementos cognoscitivos y afectivos a conformar nuevas creencias.

Aunque los factores personales resultan metodológicamente difíciles de medir, la investigación en adquisición de segundas lenguas ha intentado comprobar la correlación existente entre el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de la lengua meta por parte de los alumnos y su adquisición de la lengua. Mediante el uso de diversas técnicas es posible poner de manifiesto cuáles son las actitudes de los alumnos en un determinado momento; entre esas técnicas es frecuente el uso de cuestionarios, entrevistas personales y diarios de aprendizaje. Según estos estudios, hay que tener en cuenta, entre otros factores, la influencia que sobre el alumno ejercen su entorno social y familiar, su origen étnico, su propia comunidad de habla, su lengua primera, el aula, y el contexto de aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza, la actitud del alumno ha sido siempre valorada como una condición importante para el aprendizaje. Un conjunto de enfoques (el humanístico, el comunicativo, el integral y el enfoque centrado en el alumno), sostiene la necesidad de integrar la variable afectiva, junto con la cognitiva, en el proceso de aprendizaje; para ello se propone la ejecución de actividades que contribuyan al desarrollo de actitudes positivas. Tales actividades se llevan a cabo en el marco de una interacción real y una comunicación significativa entre los alumnos, atendiendo al mismo tiempo a mejorar la autoimagen, aumentar la confianza en sí mismo y promover el mutuo reconocimiento de la personalidad.

Por otro lado, los enfoques culturales han estudiado cómo el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas se ve favorecido por el conocimiento del entorno cultural. Desde estos enfoques se aboga

por la inclusión de la interculturalidad, la competencia pluricultural y el plurilingüismo en el currículum, y se considera que ello permitirá desarrollar en los aprendientes una actitud crítica hacia la propia cultura, condición favorable a la ejercitación de la competencia intercultural en situaciones de comunicación intercultural.

En las prácticas del aula se puede contribuir de diversas maneras al desarrollo de actitudes positivas: por ejemplo, llevando a cabo un análisis de las necesidades de los alumnos y proponiéndoles la fijación de sus propios objetivos de aprendizaje; potenciando la dinámica de grupo y el aprendizaje en cooperación; utilizando materiales didácticos auténticos; integrando los conocimientos previos; primando la autonomía en el aprendizaje, etc.

En la enseñanza de un nuevo idioma, la actitud que desde un grupo social se tenga hacia esa lengua, hacia su importancia, hacia sus hablantes y hacia su cultura, va a tener una incidencia más que notoria en la forma en la que los componentes de esa sociedad van a enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. La plasmación de esa actitud hacia esa nueva lengua la podemos encontrar sobre todo en las políticas educativas de los gobiernos nacionales o de las comunidades autónomas, pero también en la prensa escrita, el cine, la televisión, la radio, etc., hoy incluso en la forma en que las familias abordan la formación en lenguas extranjeras de los hijos. Se trata de factores que, debido a su aparente lejanía con respecto a la formulación y puesta en práctica de los programas educativos, a la dificultad de identificarlos y evaluarlos de forma tangible, y la idea de que se trata de situaciones y formas de actuar que no pueden cambiar, se suele considerar que no requieren una atención prioritaria (Amengual, Garau y Salazar, 2006: 428), en cambio no es así.

Las actitudes de los alumnos en relación con el aprendizaje de ELE tienen mucho que ver con la necesidad que el propio entorno del alumno tiene de esta lengua. Esta claro que el papel que tiene la lengua en el sistema educativo afecta al aprendizaje (Tarone, 1989: 34). Por ejemplo, es indudable que el dominio y conocimiento del inglés es una necesidad primordial en la sociedad y cultura sueca, y aunque el español tiene un papel que va en aumento para los suecos, pues cada año un millón de suecos va a España de vacaciones (unido al aumento del español en E.E.U.U., razón por la que cada vez el español gana más margen en Suecia), todavía no es una necesidad primordial en aquella sociedad. Así, en un estudio sobre las actitudes de

estudiantes españoles hacia el inglés y estudiantes suecos hacia el español (Bergfelt, 2008) se explica, consecuentemente, que en Suecia se espera que los jóvenes sepan hablar muy bien inglés cuando terminan los estudios básicos, pero no es lo mismo en relación con el conocimiento del español; No hace falta saber español para conseguir un trabajo mientras que el inglés es una obligación en muchos trabajos, además el inglés reemplaza al sueco en muchas ocasiones. Esto evidentemente influye de manera importante en la actitud de los estudiantes hacia esa lengua. El estudio demuestra cómo las actitudes de los alumnos son parecidas a las que creen que hay en su entorno. Este entorno afecta pues al aprendizaje. Se ha de entender, efectivamente, la importancia de ser conscientes de las actitudes de los alumnos y su entorno como profesores de segundas lenguas.

El docente y el alumno son los ejes alrededor de los cuales se realiza el proceso educativo. Por eso, la actitud que muestra el docente en el aula también, a su vez, influye tanto en la participación y el rendimiento del alumno, como en el desempeño de su labor. Esa posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar (Beltrán, 1998) o ese «conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra, y forma de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes» (Granada Azcárraga, 2013) son fundamentales en el proceso de inclusión educativa, y junto con las debilidades y fortalezas que pueda manifestar el profesor, resulta decisiva tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje de los alumnos.

Así, para lograr una educación de calidad, el docente tiene que ser lo más positivo posible, y además tiene que haber una comunicación efectiva entre alumno y profesor fundada en la confianza; un clima de trabajo propicio y motivador que consienta a cada aprendiz percibir que es parte del proceso educativo (Beltrán, 1998).

Frecuentemente, la actitud que adoptamos frente a un ser humano o un grupo se debe a factores externos como la familia, la sociedad, el colectivo de docentes, la administración, y estos nos influyen, aunque no cabe duda de que el estado de ánimo y el interés o desinterés por la profesión que ejercemos también afecta a nuestra actitud.

En definitiva, es muy importante la influencia del contexto (familiar, social, emocional) en el tipo de actitud adoptada por las personas ante las diferentes circunstancias. Es notorio que las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa pueden cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible.

En este sentido G. Kerschensteiner propuso ya en 1934, en su investigación sobre educación, una serie de divergencias entre los docentes según su modo de proceder. La influencia internacional de la obra de G. Kerschensteiner tiene su origen en el considerable éxito de su experiencia práctica como educador. Y todavía hoy, sus principios siguen desatando el debate en los entornos educativos. En su investigación destacaba cuatro tipos de docentes según la forma de actuar en el aula (1934: 89): El solícito, que representa al profesor paternalista, que decide el desarrollo de las actividades sin dejar a los alumnos la libertad de elección y de libre expresión de sus ideas y opiniones. Debido a su comportamiento, los alumnos son tímidos, dependientes de las decisiones del profesor, rutinarios en sus actividades y acostumbrados al hecho de que el único que piensa es el docente; El indolente, que en cambio deja demasiada libertad a los alumnos y casi no aparece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A menudo da la sensación de ser un espectador en el acto educativo; El ponderado, que es una combinación entre los dos tipos anteriores, participa más en el aula, trayendo actividades interesantes y dosificándolas con mucho cuidado. Sabe encontrar un equilibrio entre la disciplina y la libertad que tiene el alumno y trata de conservar la buena imagen que tiene el aprendiz sobre él; y el nato, que es la imagen del profesor actual que se preocupa por sus educandos, intenta satisfacer sus necesidades y adaptar las tareas y las actividades que planifica a las características individuales de cada uno. Además, transmite permanentemente el entusiasmo por el aprendizaje de lenguas y busca realizar transformaciones cuantitativas y cualitativas en la personalidad del alumno.

Lorenzo Luzuriaga (1957: 145), también ideó una distinción dentro de la cual agrupa cinco categorías, a saber; el profesor autoritario, que se centra mucho en la disciplina en el aula, enseña de una manera dogmática, impidiendo cualquier intervención del alumno y exige una obediencia absoluta; el liberal, que ve al alumno como el segundo sujeto del proceso

educativo y anima a sus aprendices a participar durante la clase, a comunicarse libremente sin miedo de cometer errores, a expresar sus dudas, opiniones y, a veces, a proponer actividades para desarrollar en el aula; el profesor laborioso, que se preocupa mucho por la planificación, el desarrollo y la organización de sus clases. Elabora de manera minuciosa cada unidad didáctica, intentando siempre descubrir nuevas estrategias, métodos y procedimientos para motivar a los alumnos a participar y aprender conocimientos nuevos. Además, trata de estimular siempre la actividad de sus aprendices utilizando actividades y tareas auténticas; el profesor indolente, que representa al docente especialista en su campo, que tiene conocimientos amplios, pero en lugar de preocuparse por la enseñanza, se preocupa por la materia que va a enseñar. Hay una distancia entre él y los alumnos, dando la sensación de que está ahí para ejercer su trabajo, o sea, transmitir información y nada más; y, por último, el profesor cordial, que pone acento en la relación que tiene con el alumno, llegando a veces ser poco objetivo en su evaluación por la influencia del afecto que le tiene (simpatía o antipatía). Sin embargo, la buena cualidad que le caracteriza es que tiene entusiasmo por la enseñanza y siempre intenta hacer al alumno que la comparta mediante su aprendizaje.

Ya que la convencionalidad muchas veces reduce la perfección, convendría más bien que el profesor de español como lengua extranjera combinase las características positivas, ajustadas para conseguir una actitud que favorezca el progreso del alumno y el desarrollo de su interés por la lengua y la cultura que se enseña. La didáctica de la lengua es de vital importancia; el trabajo que el docente desempeña implica planear estrategias de aprendizaje que aseguren la eficacia de este. La buena preparación y la actualización constante del profesor unida a la experiencia le permitirá desarrollar más competencias para aplicar en el aula, que también contribuirán a desarrollar en los alumnos habilidades y aptitudes que les sean de ayuda no solo en el aula sino también en la vida diaria.

3.7. Conciencia lingüística

La conciencia lingüística es un fenómeno estrechamente ligado al de estrato social y al de variedad lingüística, sobre todo en las comunidades

bilingües o en territorios donde se habla más de un dialecto (Moreno Fernández, 2009: 180). Por lo que se refiere a la lengua española, ya en los años ochenta del siglo pasado encontramos estudios que relevan la existencia de una conciencia de variación sociolectal en los que se observa cómo los individuos de un nivel socioeconómico más alto, o las mujeres, presentan una mayor conciencia sociolingüística (López Morales, 1987).

Los individuos forjan actitudes, del tipo que sea, porque tienen conciencia de una serie de hechos lingüísticos y sociolingüísticos que les conciernen o les afectan (Coulmas, 2005; Moreno Fernández, 2009), aunque no todos los hablantes de todas las comunidades son conscientes de todas las características lingüísticas y sociolingüísticas de su variedad (Moreno Fernández, 2009): muchas veces hemos oído decir a muchos hablantes de español que ellos hablan “sin acento”. Estos hechos pueden pertenecer a la propia variedad del individuo, a la de su grupo o a la de su comunidad, pero también a las variedades de otros hablantes, otros grupos, otras comunidades.

De la conciencia lingüística se desprende una capacidad de elección que es extraordinariamente decisiva a la hora de producirse y explicarse los fenómenos de variación y de cambio lingüístico, así como la elección de una lengua en comunidades multilingües. Los hablantes saben que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros y, por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias o a sus intereses.

3.7. 1. Conciencia lingüística en Andalucía

En el caso de los hablantes andaluces, a pesar de sus notables diferencias internas, estos tienen una clara conciencia de su común peculiaridad lingüística, pero tal conciliación colectiva no está conformada solo por lo que los separa del resto de los hispanohablantes, sino también por lo mucho que los une a ellos. En la medida en que, por la vía de la instrucción y por un conocimiento más profundo de todas las modalidades del español, la valoración del modo de hablar de los andaluces se vea menos mediatizada por creencias y tópicos infundados que, en parte, arrancan del costumbrismo dieciochesco y, sobre todo, del romanticismo del siglo XIX, tal conciencia se

irá fortaleciendo, y el habla andaluza se desprenderá del descrédito que para muchos -dentro y fuera de Andalucía- aún tiene (Narbona, Cano y Morillo, 2003: 299).

Pero esta clara conciencia de pertenecer a una comunidad identificable por sus modos de hablar no se opone a hablar en español, ni a que exista una conciencia de pertenencia e integración en una superior norma española y panhispánica de la que no se tiene el menor interés en distanciarse o separarse.

Ya sabemos que la cuestión de la conciencia lingüística en Andalucía y las consideraciones sociales sobre su modalidad de habla no es nada nuevo. Álvarez (1994) encuentra testimonios sobre el habla andaluza desde el siglo XV. Unos se limitan a dar cuenta de las diferencias entre el modo de hablar en Andalucía y en otras regiones de España, otros entran en valoraciones, a veces positivas y a veces negativas, contraponiendo el andaluz con el castellano. No es de extrañar que el prestigio de una lengua o de una modalidad sea variable, según el momento histórico y las circunstancias políticas, económicas o culturales que lo rodean (Carbonero Cano, 2004: 42).

3.8. Comportamientos lingüísticos

3.8.1. Seguridad e inseguridad lingüísticas

Además de la actitud, una de las consecuencias directas de la conciencia sociolingüística de los hablantes es su seguridad o su inseguridad lingüísticas, esto es, la relación que existe entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico: se habla de seguridad lingüística cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontáneos del mismo hablante. La inseguridad lingüística surge cuando tal coincidencia disminuye o desaparece (Moreno Fernández, 2009: 178)

Este es un concepto muy interesante en relación con el español de Andalucía; hay veces en que se barajan los conceptos «deslealtad lingüística»

o de «inseguridad lingüística», referidos a los hablantes andaluces, sin que en realidad sean oportunos, pertinentes o acertados. Hay casos en los que aparece también el concepto de «vacilación». En el caso de los hablantes andaluces es necesario precisar que no existe tal vacilación (a no ser que duden o se autocorrijan) sino que realizan la lengua conforme a una situación de polimorfismo. El comportamiento lingüístico de los hablantes cultos en general tiende, en situaciones de distancia comunicativa, a debilitar las marcas diatópicas. Se trata de una adecuación diafásica que se da también en los hablantes andaluces, pero que en nuestro caso se hace claramente constatable en ciertos hechos de pronunciación, por ejemplo, se disminuye la frecuencia y los contextos de aspiración o de pérdida de *-s* implosiva y se aumenta la tendencia a la distinción *S /θ*, incluso en hablantes seseantes, los cuales, en situaciones de inmediatez comunicativa, tienen un comportamiento prácticamente sistemático en sus realizaciones (Méndez García, 2011).

Todos llevamos a cabo, en la medida de nuestras posibilidades y en grado diferente, una auténtica adaptación ecológica al contexto (Narbona, 2001). Permanecen, sin embargo, bastante más estables otras pronunciaciones como [*henerar, prestihio, ehemplo, diho*] que, si bien no son generales a todo el andaluz, han dejado de sentirse marcadas como diatópicas en el espacio variacional donde funcionan. Y también el yeísmo, prácticamente sistemático en casi todo el dominio hispánico y, por tanto, no marcado ya como diatópico. En estos casos estamos ante un estándar nacional que en la lengua de la distancia da muestras de cierta variación diatópica, debido al hecho de que el español tiene una norma relativamente flexible y permite el desbloqueo de algunos fenómenos lingüísticos, configurando un español oralizado a la andaluza (Morillo, 2003). Por todo ello, no debe hablarse, como se ha hecho en casos semejantes, de «deslealtad lingüística» a los modelos andaluces, ni tampoco de «inseguridad lingüística» por la variación que realizan los hablantes en una situación de variación.

3.8.2. Concepto de prestigio

El *prestigio* en sociolingüística es un comportamiento lingüístico motivado por las actitudes sociales adoptadas ante determinadas formas lingüísticas: se refiere al respeto (o más bien al estatus) que adquieren algunas variedades dialectales, acentos o incluso rasgos lingüísticos determinados como consecuencia de una reputación que es totalmente subjetiva, y a menudo ocasional (Trudgill y Campoy, 2007: 254).

El concepto de «prestigio encubierto» fue introducido por William Labov en su libro *The Social Stratification of English in New York City* (1966) refiriéndose a las connotaciones favorables que tienen para muchos hablantes las formas no estándares, las aparentemente de estatus bajo o las formas simplemente ‘incorrectas’. Es un comportamiento lingüístico que lleva a algunas personas, privada y subconscientemente, a tener una predisposición más favorable con respecto a otras formas lingüísticas-dialectos, acentos o rasgos lingüísticos determinados- no precisamente estándares, a pesar de mostrarse ellos mismos como partidarios de las que gozan del «prestigio manifiesto» en la comunidad de habla: existen una serie de valores ocultos asociados con el habla no estándar y normalmente no expresados abiertamente.

El «prestigio manifiesto», en cambio, se refiere al respeto público y general en el seno de la comunidad de habla que algunas variedades dialectales, acentos o incluso rasgos lingüísticos determinados adquieren como consecuencia de una buena reputación que es totalmente subjetiva, y a menudo ocasional. Si las formas gramaticales, pronunciaciones o palabras no estándares o aparentemente de estatus bajo tienen un prestigio encubierto al gozar de un reconocimiento, aunque sea menos público, y de un prestigio oculto que motiva a sus usuarios a mantenerlas en su habla por atribuirles determinados valores locales y cualidades personales positivas, por su parte, los rasgos estándares también gozan de un prestigio manifiesto al ser públicamente reconocidas como ‘correctas’ y al conferirles una posición elevada a sus hablantes. Suele manifestarse en las pruebas de autoevaluación al realizar una sobrevaloración del número de formas utilizadas en el momento en que los informantes se atribuyen un mayor uso de los rasgos de mayor estatus social que el realmente utilizado (Trudgill y Campoy, 2007).

Un caso parecido, y muy peculiar, lo encontramos en el sur de Italia, concretamente en Sicilia, y tiene que ver con la relación que existe entre la lengua italiana y la siciliana. El hablante de origen siciliano de una cierta cultura, que normalmente emplea casi solo el italiano (la lengua oficial) de cara al público y que incluso puede no ser bilingüe (italiano/siciliano) sino solo monolingüe (italiano), en determinadas ocasiones introduce en su discurso palabras o expresiones de su propio dialecto siciliano (que se asocia con lo “no estándar) o, en otras ocasiones, un registro de la lengua italiana «sicilianizada» en cuanto a pronunciación. El siciliano goza de un claro prestigio encubierto. En algunos contextos socioculturales es el siciliano el que aventaja al italiano, y constituye un handicap para el hablante, por diversas razones en las que ahora no vamos a entrar, el desconocimiento del mismo. Todo ello, refleja el sistema de valores de la sociedad así como de sus diferentes subculturas, y suele manifestarse en las pruebas de autoevaluación al realizar una infravaloración del número de formas utilizadas en el momento en que los informantes se atribuyen un menor uso de los rasgos de menor estatus social que el realmente utilizado.

3.9. La motivación

Por lo que se refiere a la motivación, podía definirse como un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida hacia un objetivo, entendiendo por «constructo hipotético» todo elemento que aglutina una serie de características, observables o no, que pueden apuntarse como las causas de un fenómeno. Y por tanto, la motivación como construcción hipotética, se apunta como la causa subyacente del aprendizaje o de la ausencia de este. Existen dos tipos de motivación en la psicología del aprendizaje, la extrínseca y la intrínseca (Arnal y Latorre, 1992; Bergillos, 2005).

La motivación se presenta a través de comportamientos que resultan perceptibles, pero más allá de lo que podamos captar con los ojos, el impacto de la motivación en la activación de los procesos de adquisición desencadena una actuación del sujeto diferente, y cuando el índice motivacional es alto desencadena un mejor arranque de la actividad y una autorregulación del

comportamiento en el sentido de una mejor gestión de los mecanismos innatos.

Un elemento que subyace al proceso de enseñanza- aprendizaje en general y facilita la transmisión y recepción de conocimientos es la motivación, tanto la del alumno como la del profesor. Es la fuerza que despierta el atractivo de aprender información nueva concentrando la atención al máximo, aquella que «energiza y dirige la conducta» (Anita Woolfolk, 2014: 331). Sin embargo, la motivación no se puede activar al principio de la clase para que se mantenga durante todo su desarrollo; es necesario reactivarla muchas veces para obtener los resultados deseados. Las causas que provocan la desmotivación del alumno pueden encontrarse en los métodos y técnicas que se usen para enseñar, pero además de los métodos, cobra especial relevancia la elección de los materiales que se van a utilizar en el aula y la dificultad de las tareas que se plantean. No solo es importante qué es lo que se va a transmitir, también cómo se va a transmitir.

Se trata de ofrecer al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje la libertad de comunicar, participar en clase, formular preguntas, proponer ideas y expresar su opinión (en español) cada vez que lo necesite. Además, transmitir interés por la lengua y la cultura española e hispanoamericana estimulando al alumno para que indague sobre el idioma que está aprendiendo. Después de todo, el profesor puede ofrecer a sus alumnos la posibilidad de aportar sus ideas, proponer actividades, juegos didácticos o tareas que pueden ser interesantes para todo el grupo de aprendices e incluso hasta sugerir contenidos que le interesen especialmente. Realmente el papel fundamental del profesor es el de facilitador; ayudar a los estudiantes a «aprender a aprender» de manera individual para contribuir a su desarrollo cognitivo. Su creatividad, competencias y actitud podrán motivar a los alumnos a tener una actitud positiva hacia el aprendizaje y, por tanto, a construir su propio aprendizaje.

Además hay un pilar sobre el que se construye todo lo anteriormente dicho, un eje fundamental sobre el que gravitan todos los demás elementos: el error más grave en el que puede incurrir el profesor de cara al aprendiz es la indiferencia, apatía y/o inobservancia hacia lo que enseña, es decir, en nuestro caso hacia lengua española y, por supuesto, hacia sus variedades. Un docente que no esté interesado en transmitir curiosidad por el aprendizaje de idiomas y de nuevas culturas, y/o que no respete lo que enseña e invite

a experimentar en sus alumnos la indiferencia de su profesor, provoca una actitud negativa por parte del alumno que podrá reflejarse en una actitud de condena hacia la materia enseñada como huella cuasi indeleble. La falta de amor, pasión, entusiasmo y, sobre todo, respeto por el objeto enseñado desemboca, desde el primer instante, en el fracaso.

3.10. Contacto dialectal

El contacto producido entre variedades lingüísticas que resulta de la comunicación entre hablantes de dialectos diferentes, aunque mutuamente inteligibles, y que muy frecuentemente conlleva acomodación, suele ser muy común. Pero desde el punto de vista de la sociolingüística, tales contactos son especialmente interesantes donde se dan a gran escala, como en las fronteras dialectales o como consecuencias de los procesos de urbanización o de colonización, casos en los que pueden darse fenómenos como la mixtura de dialectos y la *hiperadaptación* (Trudgill y Campoy, 2007).

En el caso de los profesores nativos de español, el contacto entre variedades de español derivaría de casos esporádicos de hablantes de otras variedades diferentes de la propia (amigos, compañeros de trabajo, etc.), que no supondrían una influencia decisiva en el uso de la lengua por el bajo porcentaje de hablantes en contacto, por el nivel cultural y por la edad adulta de los mismos. Más bien sería el contacto con la lengua del país de residencia de cada profesor la que podría provocar casos de interferencia, lo cual sería objeto de otra investigación.

3.11. Conflictos metalingüísticos y enseñanza de la lengua

Como se ha dicho anteriormente el aprendizaje de una lengua se da normalmente en el seno de una familia que está dentro de un grupo social y que a su vez forma parte de una comunidad de habla. Cuando la variedad de la lengua adquirida coincide con la de la comunidad de habla en la que el individuo está inserto no existe la posibilidad de que puedan producirse conflictos metalingüísticos, de ahí la creencia que tienen muchas personas de que nuestra propia forma de hablar no tiene acento y de que el acento es siempre algo ajeno (Moreno Fernández, 2010).

Puede ocurrir que no exista coincidencia entre la variedad familiar y la comunitaria, o entre la variedad que utilicen y que por lo tanto transmitan ambos progenitores, o que cada uno emplee una variedad diferente de la misma lengua, o que la variedad reflejada en un modelo de lengua, sostenida habitualmente por unos materiales didácticos, no coincida con la de los hablantes mayoritarios en una comunidad, aun tratándose de la misma lengua. En todos los casos, y sobre todo en este último, conviene recordar que el mundo hispanohablante tiene una configuración geolectal en la que existen varias normas cultas representadas por los hablantes mejor instruidos y mejor dominadores del idioma de cada región, normas que pueden entrar en contacto en situaciones de enseñanza y que también conviven con usos populares. La enseñanza de la lengua en el sistema educativo debe tener como objetivo prioritario la difusión de la norma culta que resulte más adecuada para los estudiantes, buscando «una nivelación por arriba» y resolviendo los conflictos que planteen sus relaciones con otro tipo de variedades de la misma lengua (Rosenblat, 1984: 318; Moreno Fernández, 2010: 142).

Los conflictos se le pueden presentar al hablante en una etapa de su vida en la que no tenga una clara conciencia acerca de la diversidad de su propia lengua, por ejemplo en la adolescencia. Pero también puede ocurrir que se dé un conflicto aun cuando estamos hablando de personas adultas en contextos como la enseñanza de la lengua propia; cuando en el sistema educativo en el cual estaban insertos cuando eran pequeños no haya quedado claro que se

puede llegar a aprender la norma culta de la lengua partiendo de la propia modalidad lingüística. Porque no se puede hacer de otra manera, pues hay que tener conciencia de que uno parte siempre de la propia modalidad, no de otra ajena.

Ahora bien, si la modalidad no posee una norma culta propia, las escuelas y los institutos tendrían que enseñar la variedad más prestigiosa del ámbito en el que se mueven los hablantes y encauzar los usos locales hacia unos registros muy limitados. Pero si su habla tiene una norma culta propia y una referencia de prestigio (como es el caso de México, Sevilla o Buenos Aires), hay que hacer ver a los estudiantes cuáles son sus rasgos cultos, para avalar su uso, y cuáles no lo son, para restringirlos en ciertos contextos (Moreno Fernández, 2010: 148). Claramente esto sin perjudicar la enseñanza de las características generales del español, con el fin de que se puedan utilizar cuando la situación y el contexto lo exijan, ya que la corrección idiomática no es un deber sino un derecho al que deben acceder los ciudadanos libres (Alvar, 1979; Moreno Fernández, 1982: 239).

La puesta en práctica de todo lo anteriormente dicho, elimina ciertos conflictos ficticios alimentados por creencias y mitos acerca de la lengua. El profesor de español como segunda lengua, priorizando las necesidades y expectativas de los aprendices, suele enseñar su forma de hablar, su manera de articular los sonidos o de entonar, y por tanto se convierte en referencia única. Aun así, no debe perder el norte de las normas cultas de cada área hispánica porque es el conjunto de rasgos de cada una de ellas el que pasará a integrar los contenidos en los materiales didácticos y en la enseñanza de la lengua misma.

No tiene sentido trabajar exclusivamente con la referencia de lugares muy precisos (Madrid, Valparaíso...) como no tiene sentido trabajar sobre conceptos tan generales como el de español de España o el de español de América porque no responden a realidades homogéneas. Es el concepto de «norma culta», el de mayor utilidad y coherencia, el que puede reconocerse en cada una de las grandes variedades del español, todas en plano de igualdad, igualdad que facilita la inclinación hacia tal o cual norma en la enseñanza, por razones de cercanía, de conveniencia o simplemente por responder mejor a las expectativas de los aprendices. La alternativa más viable, la salida más airosa para los callejones sin salida, es la de trabajar sobre las normas cultas del español (Moreno Fernández, 2010: 162).

A la hora de buscar un modelo de lengua para la enseñanza del español, siguiendo dos parámetros imprescindibles (el geográfico y el social) Moreno Fernández (2000, 2010) describe tres posibilidades «prototípicas»:

- El modelo castellano: muchos profesores piensan que el castellano representa un modelo centrípeto, que cuenta con un importante prestigio social y lingüístico y que está por encima de los desacuerdos y rivalidades que se puedan producir entre otros países hispanohablantes.

- El modelo más cercano: en muchos lugares se prefiere decididamente un modelo coincidente con las características del área hispánica más cercana al lugar donde se estudia español como lengua extranjera, capaz de satisfacer mejor los intereses y expectativas de quienes aprenden la lengua.

- El modelo general: existe la posibilidad también de buscar un modelo de español lo más general posible que correspondería en parte a los que se denomina «español general», que nadie habla. Habría que dominar muy bien todas las variedades del español para crear un «afusión» aceptable.

Pero en ningún caso la elección es forzosa, es decir, la elección debe ser libre, pues todas las normas cultas del español son igualmente válidas. Ya que el contraste entre las normas cultas del español se pone de manifiesto con mayor claridad en el ámbito del léxico y en el de la cortesía, es recomendable que cada profesor sea fiel a su léxico culto con la única concesión de favorecer las formas más generales y comprensibles desde otras normas, cuando haya alternativas dentro de su propio sistema. De esta manera podría ser ridículo que un español deje de decir conducir porque en América es más frecuente el uso de manejar o al contrario. En cuanto a la cortesía, es sabido que los referentes de cercanía o familiaridad no coinciden en todo el mundo hispánico para las formas de tratamiento.

Sería conveniente llevar a la enseñanza los rasgos cultos y generales, y en ese sentido, hay rasgos como el seseo y el yeísmo que pertenecen a la norma culta de una amplísima parte del mundo hispánico. Sin embargo existen otros rasgos que deben tratarse con cuidado en la enseñanza, en beneficio de los propios estudiantes, a este respecto, piénsese en la importancia gramatical, por ejemplo, de una <s> en posición final de palabra, que expresa número, persona; no parece razonable privar a un extranjero de un elemento de gran valor gramatical, dado que ello podría suponerle dificultades incluso

de comprensión. Así pues, los rasgos cultos que no son generales o que no están muy extendidos deben manejarse con sumo cuidado. El trabajo del profesor es mucho y muy complejo, pero nada que no pueda resolverse con una información y planificación adecuadas. Es el único camino para mantener alejados los posibles conflictos (Moreno Fernández, 2010).

3.12. Las creencias

Sabemos que las actitudes y las creencias personales afectan al comportamiento aunque no lo determinan o no tienen por qué hacerlo. La creencia lingüística, que podría ser un componente de la actitud lingüística, se define como el saber o conocimiento que se adquiere a partir de una información real o ficticia y que puede dar lugar a una actitud. Además el hablante dispone de creencias –sobrevinidas o creadas por él mismo- que afectan también a la capacidad de auto-considerarse como objeto (Moreno Fernández, 2012: 18).

Creencias y actitudes pueden afectar al comportamiento, y de hecho lo hacen en la mayor parte de los individuos, y no solo. Algunas creencias y determinadas actitudes, además de las generalizaciones estereotípicas, también dificultan y distorsionan la percepción de los datos sensoriales, con lo cual nos encontraríamos de nuevo en la primera fase de los acontecimientos que se generan en el interior del individuo, es decir, estaríamos de nuevo ante la percepción.

Se ha señalado ya que el individuo no percibe un sistema aislado sino socializado, y una vez emprendido este proceso, se detona el mecanismo de la valoración, cuando se entra en contacto con la diversidad, poniendo en funcionamiento de nuevo el proceso de percepción, pero existiendo ya un sistema de referencia. El nuevo sistema pasará a ser evaluado, sumido en un irremediable cotejo con el percibido previamente. Además durante la fase de la valoración, e inmediatamente después, el individuo tenderá a desarrollar asociaciones arbitrarias que son el origen de las actitudes. Las actitudes afectan al comportamiento porque están ligadas a la percepción,

la personalidad y la motivación, aunque no siempre un determinado comportamiento tiene que ser fruto de una actitud.

Si la creencia es un componente de la actitud, no solo las actitudes sino que también las creencias personales afectan al comportamiento. Así pues, creencias y actitudes pueden afectar al comportamiento, y de hecho lo hacen en la mayor parte de los individuos, pero son las creencias, las actitudes y los estereotipos lo que también dificultan y distorsionan la percepción de los datos sensoriales, es decir estaríamos de nuevo ante la percepción.

Hay que insistir en la importancia de la interpretación de la realidad en general y de la realidad lingüística desde una teoría de la cognición, es decir, a partir de una teoría de la percepción, del conocimiento adquirido, de la experiencia, y de las características subjetivas que permiten valorar la información, ya que el comportamiento en general del individuo se ve sometido a un modo de configuración de la realidad y a condicionamientos sociales, y por tanto, también el comportamiento lingüístico está inmerso en esos condicionamientos sociales fruto de un modo de concebir la realidad. La libertad lingüística del individuo tiene sus demarcaciones en una serie de normas derivadas del conjunto de prácticas y valores que encarnan la comunidad a la que pertenece.

El comportamiento lingüístico representa un fuerte factor de identidad y de cohesión en cualquier sociedad en general, y en particular en los distintos grupos sociales que pertenecen a esa sociedad. Y de todos ellos, los hábitos lingüísticos de los grupos más influyentes, están dotados de más prestigio. Sabemos que la percepción de la realidad lingüística es muy importante para el desarrollo de los procesos sociales que afectan a la lengua y su enseñanza es uno de los más trascendentes (Moreno Fernández, 2010: 42).

3.12.1. Creencias y mitos

Las lenguas están sujetas a mitos y creencias y estos son suficientes para condicionar las actitudes de los usuarios o de los que se acercan a ella. Bien es sabido que persisten ciertas ideas y creencias en torno a la lengua y a su uso que pasan por verdades. Tanto es así que hay investigadores que

refieren hasta «cien mitos, prejuicios y tópicos sobre las lenguas» (Moreno Cabrera, 2000). Parece evidente que las valoraciones lingüísticas reposan sobre prejuicios puramente sociales (Borrego Nieto, 1992). Se puede incluso hasta distinguir tres tipos de mitos y creencias: sobre corrección lingüística; sobre variación y variedades lingüísticas; en la enseñanza de la lengua (Moreno Fernández, 2010: 197). El único proceso que puede abolir, de una vez por todas, las confusiones y creencias infundadas, que juegan un papel decisivo en las actitudes sociolingüísticas, es el de la información, la educación y la divulgación (Bustos Tovar, 1997; Narbona, Cano y Morillo, 2003: 297; Moreno Fernández, 2000, 2010).

Hay quienes separan las creencias que poseen un componente conativo y que se convierten en comportamientos lingüísticos, de otros tipos privadas de este componente y que consecuentemente, las reputa inoperantes. Estas últimas tienen que ver con su afectividad y son evaluativas, pero no producen ningún efecto: son evaluaciones sin un reflejo en la actuación (López Morales, 1989). Ciertamente existen evaluaciones afectivas sobre el comportamiento lingüístico que no tienen repercusiones prácticas. Así pues Rona (1966) elabora en su estudio sobre el Guaraní de Paraguay, un concepto de actitud que es consecuencia de la confrontación entre creencias (con su componente subjetivo) y hechos, es decir, comportamientos (con su componente objetivo).

Pero cuando las creencias y los hechos van por caminos diferentes puede deberse a varias razones: o a que el hablante no es capaz de controlar el comportamiento, o a que le supone un esfuerzo excesivo (por ejemplo, las variantes fonéticas o normas a las que se aspira pero que se conocen de modo fragmentario, aunque la contradicción sea solo aparente puesto que siempre hay indicios que muestran que se tiende hacia la norma que se predica), o a que lo que el hablante cree realmente no coincide con lo que dice, y esta es la causa más fuerte de las contradicciones. Puede ser que el hablante mienta deliberadamente persiguiendo algún tipo de finalidad ideológica o práctica, pero con frecuencia sus auténticas evaluaciones no llegan a alcanzar el nivel de conciencia requerido o no aciertan a ser sistematizadas con rigor, por lo que repite tópicos que pertenecen al ámbito que le rodean (Borrego Nieto, 1992: 123).

4. El andaluz dentro de las variedades geolectales del español

4.1. Cuestiones preliminares: terminología y consideraciones sobre el español de España

En primer lugar hay que subrayar que el término andaluz, el nombre de la(s) forma(s) de hablar propia(s) de Andalucía, parece presuponer una realidad bien diferenciada, con elementos lingüísticos propios y patrimonio del común de los andaluces. Una variante lingüística, con diferencias notables en pronunciación, gramática y vocabulario frente a las otras modalidades de la lengua, y frente a la lengua común, sin que con ello se llegue a constituir una diferencia de lengua frente a lengua. Tales presuposiciones son discutibles, ya que si por un lado, en Andalucía hay una conciencia de identidad lingüística, por otro esta realidad lingüística no es homogénea, pues la modalidad andaluza presenta un sinfín de variedades, y los andaluces son conscientes de ello. Por otra parte, no está claro que en Andalucía se pueda hablar de dialecto propiamente dicho; el andaluz, como otras variedades de español, es una forma de hablar el español, una variedad oral. Por todo ello, las formas lingüísticas andaluzas reciben hoy más bien las denominaciones mucho menos comprometidas de habla(s), modalidad(es) andaluzas, e incluso la de español de Andalucía (Narbona, 2003).

Es significativo destacar la situación específica de las hablas andaluzas en el marco de variedades o modalidades del español de España y de América, ya que si en el territorio americano no existe un solo español o una sola variedad de español, pues es incuestionable que no es lo mismo el español de Argentina que el de Méjico, por lo que respecta a España, la situación

es tan rica lingüísticamente como lo es el relieve mismo del territorio; el español peninsular no es un bloque monolítico, sino que, muy al contrario, la variación en él es grande y está en el punto de mira de los muchos que hoy nos dedicamos a su estudio (Echenique Elizondo, 1998; Gómez y Sinner, 2012).

Pero hasta el pasado siglo, cuando se hablaba de español de España, se pensaba única y exclusivamente en una variedad, que era la que sostenía la norma correcta que debían imitar todos, en contraposición con el español de América, hasta tal punto que durante mucho tiempo era corriente el concepto -no solo entre los europeos sino también entre los propios americanos- de que los usos de América, en cuanto se apartaban de los de España, «eran una especie de corruptelas simpáticas y poco más». De ahí que Rufino José Cuervo, eminencia perteneciente al grupo de fundadores de la Academia Colombiana intentases, a finales del XIX, «poner en pie de igualdad el español hablado en América al hablado en España y obligar a esta a reconocer que, en términos de norma lingüística, el español era ya condominio de muchos hablantes, con varias metrópolis creadoras y emisoras de lengua, la mayoría de las cuales no estaba, precisamente, en la península», por lo que «fue acusado en España de querer patrocinar la formación de lenguas nacionales americanas» (Lodares, 2001).

Hoy en día describir la situación lingüística de la lengua española de esta manera sería percibirla desde una posición absurda e inimaginable. Nos hallamos ya lejos del traspie lingüístico de Manuel Seco (1989:25) sobre las variedades de la lengua española para el que «la zona donde se habla el español de manera exclusiva y sin variedades o matices dialectales de importancia comprende solo las dos Castillas, la región leonesa, Navarra (en su mayor parte), Aragón y Albacete». Ya desde principios del s. XX, se fue abandonando este viejo concepto de que el español tenía un centro rector –a veces identificado con Madrid, a veces con Toledo, casi nunca con Sevilla, que algo de importancia ha dejado en América– y se admitió que el castellanismo castizo era un estorbo para la ideología que sustenta el concepto de unidad lingüística (Lodares, 2001: 139).

Así pues, el solo rótulo de lengua reúne diferentes modalidades de variedades lingüísticas, dado que las lenguas se manifiestan en forma de variedades dialectales geolingüísticas, aunque este hecho dificulte enormemente la labor del estudioso (Moreno Fernández, 2010: 17). Manuel

Alvar, ya decía que «nosotros no tenemos más que una lengua, que es la española» y que «las variedades orales pueden mostrar diferencias geográficas o sociales». De consecuencia, es evidente que el «español es el suprasistema abarcador de todas las realizaciones de nuestra lengua» y que otras modalidades como «el castellano de Castilla puede ser tan variedad o si se quiere tan dialectal como el andaluz respecto al español» (Alvar, 1996: 236-237).

Aun así, esta realidad muchas veces parece ignorarse; el mismo Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) establece una clasificación dentro de las variedades del español de América y no del español de España. En noviembre de 2015 se publicó la versión anotada del CREA (0.1), y los materiales que lo integran han sido seleccionados de acuerdo con los parámetros habituales, «intentando mantener siempre el equilibrio establecido en su diseño»:

«El 50 % del material del CREA procede de España, y el otro 50 %, de América. A su vez este 50% se distribuye en las zonas lingüísticas tradicionales: andina, Antillas (caribeña), caribe continental, chilena, Estados Unidos, México y Centroamérica y Río de la Plata.» (RAE, 2015:1)

Efectivamente, Moreno Fernández (2007: 37) describe esta idea como un deambular por el terreno del estereotipo, del mismo modo que, situándose en el terreno de las creencias y actitudes lingüísticas, los hablantes de España se identifican desde América por utilizar la zeta y por decir vosotros, mientras que en realidad muchos españoles sesean (entre ellos muchos andaluces, canarios y algunos más, como en algunos puntos de Murcia y Badajoz) y usan el ustedes (Andalucía occidental y Canarias). Hay que decir además que el seseo es bastante habitual entre las clases populares de Valencia, Cataluña, Mallorca y el País Vasco, cuando hablan español o castellano, y se da asimismo en algunas zonas rurales de Galicia, aunque solo en el español meridional (andaluz y canario) y en el hispanoamericano gozan de total aceptación en la norma culta (Mangado Martínez, 2007: 58). A su vez, los hablantes americanos se identifican desde España por ser seseantes, por vosear o por utilizar ciertos recursos gramaticales (diminutivos de adverbios:

ahorita, aquicito.) Pero esto no solo sucede en un lado respecto a otro, o viceversa. Muchos castellanos confunden a los canarios con americanos.

4.2. Situación de convivencia entre las variedades habladas en el territorio español

Es claro que las hablas del sur, del oeste, o del centro, norte y este de la Península, las hablas de las islas o también el español de América, son todas continuación del antiguo dialecto castellano, el cual es producto desde sus orígenes de una «mixtura de gente diversa, procedente de muy diversos fondos idiomáticos, cuyas necesidades materiales les llevaron a confluir en un código lingüístico común» (Lodares, 2001:13). Al convertirse el dialecto en lengua española, absolutamente todas las variedades geolectales, incluidas las que se hablan en territorios bilingües, constituirán variedades regionales de una misma lengua. Variedades regionales respecto al español estándar, a saber, una estructura básica y esencial que sirve de soporte a otras realizaciones más concretas que se diferencian entre sí por diversas razones (Andión, 2008:14), y que no puede identificarse con ninguna norma regional española ni hispanoamericana en concreto, y sí con todas.

Inés Fernández-Ordóñez (2015) establece una articulación del español hablado en la Península Ibérica e Islas caracterizado por una doble división dialectal. En ella, selecciona tanto los rasgos mejor conocidos, con independencia de que se trate de uso restringido a la oralidad de hablantes de menor nivel sociocultural, habitualmente sin reflejo escrito, como los rasgos que penetran en el habla de todos los sociolectos, con reflejo potencial en la escritura. En esta caracterización, como ella misma indica, procura que los rasgos seleccionados caractericen ejemplarmente las áreas dialectales propuestas, apunta otros aspectos con distribución geográfica semejante aunque se sobreentiende que nunca idéntica, y prescinde de la variación prosódica y léxica:

«...(está articulado) por un lado, en áreas dialectales que se disponen de norte a sur y que parecen relacionarse con el proceso de ocupación del territorio

durante la Edad Media, tal como la disposición vertical norte sur de las lenguas romances peninsulares. Por otro lado, el español peninsular se fragmenta también en áreas dialectales que se extienden desde oeste. Estos límites no respetan la división anterior y pueden separar el área septentrional de la Península de la zona meridional a diversas alturas, por ejemplo, a la altura del río Duero, del Sistema Central o de Sierra Morena. Estas áreas suelen ser de formación más tardía y/o pueden relacionarse con la nivelación lingüística que se produjo en el centro y sur peninsular tras su colonización. En el español en las Islas Canarias, estrechamente relacionado con el andaluz occidental, las áreas son discontinuas: las zonas del interior isleño y las islas laterales coinciden frente a las ciudades de los puertos y las islas centrales. Finalmente, menciono aparte las variedades del español hablado en contacto con el gallego, el asturiano, el euskera y el catalán, todas ellas con rasgos propios». (Fernández-Ordóñez, I., 2015:387)

En este contexto, aun siendo el idioma español un conjunto de variedades regionales, parece claro que no todos los hablantes poseen una conciencia de variedad regional:

«A pesar de que la organización institucional en comunidades autónomas ha estimulado en los últimos 30 años el desarrollo de cierta conciencia lingüística regional, no parece que esté demasiado claro que esa conciencia exista para la mayor parte de variedades del español europeo, con la salvedad del andaluz y, quizá, el extremeño, el murciano y el canario » (Fernández-Ordóñez, I., 2015: 389).

Es notorio que las expresiones metalingüísticas, además de las actuaciones y comportamientos, pueden ser analizados como manifestaciones de la conciencia lingüística de los hablantes atendiendo especialmente a la existencia de patrones fijos que remitan a opiniones, imágenes, estereotipos, juicios de valor, etc., a partir de los cuales podemos determinar cuáles son estos patrones (Ribas, 2005). Así la conciencia del hecho diferencial lingüístico dialectal o de la peculiaridad dialectal se evidencia, a menudo, porque coexisten juicios de valor (los cuales generan prejuicios) sobre las

diferentes variedades regionales del español por parte de los hablantes de otras variedades, y por parte de los hablantes de la propia variedad. Y aunque presuponen un análisis basado en un conjunto particular de creencias, pues cualquier juicio de valor sobre la mayor o menor pureza lingüística o corrección acerca de una manera de hablar se basa en apreciaciones de índole social y no lingüística, el hecho de que existan estos juicios ya presupone una conciencia de diferenciación, y por tanto una diferenciación.

Las tendencias del cambio lingüístico son consecuencia del contacto sociocultural, atravesado por cuestiones políticas y económicas (Reyes y Córdoba, 2011). Los juicios de valor tienen una naturaleza sociocultural; dependen de las opiniones e informaciones generalmente no demasiado profundas sobre los hablantes de las regiones en cuestión, «no se basan normalmente en el atractivo o no de los sonidos, sino en un prejuicio social mucho más arraigado» (Wallwork, 1985; González Cruz, 1995), son nutridos por las tendencias de la opinión pública y claramente influenciados por las convicciones políticas de los hablantes o de la comunidad de comunicación en que viven. La opinión sobre la lengua está dominada por la opinión sobre sus hablantes (Sinner, 2004). La sociolingüística interaccional ha trabajado arduamente en la interpretación de dichos fenómenos y siempre ha llegado a la conclusión de que realmente es una coacción política y sociocultural lo que determina qué, cuándo y cómo hablamos, muchas veces dejando de lado las propias ideas sobre cómo hacerlo y aceptando formas que nos rebasan y ejercen coerción sobre nosotros (Córdoba Henao, 2012).

Generalmente, cada hablante encuentra «más eficaz y precisa la norma idiomática a cuya sombra ha nacido y se ha formado, pero ello no implica rechazo o condena de otras normas tan respetables como la propia» (Alarcos, 1994:18). En estas circunstancias, la norma ortográfica parece marcar el concepto de corrección, y por tanto, de prestigio lingüístico, o al menos así ocurre en el caso del español, pero la perenne identificación entre la norma ortográfica y la pronunciación correcta sirven también para seguir manteniendo los ya conocidos prejuicios lingüísticos:

«La idea de la hipotética incorrección de sus rasgos queda implícita en ese criterio de que su pronunciación no se corresponde con la que establecen la norma ortográfica. De hecho, la divergencia entre pronunciación y ortografía

es una de las razones principales por la que los hablantes son más sensibles a las implicaciones sociales de unas variables que a las de otras y se explica la estigmatización explícita dentro de una comunidad. Con este argumento, aunque se concede oficialmente la categoría de correcto al hablante yeísta que sesea y aspira las eses, se siguen sugiriendo sutilmente la mayor corrección y la superioridad del hablante cuya pronunciación se ajusta a la norma ortográfica, que sí distingue -s y -z y -ll e -y, y que realiza la s- (en sus diferentes variantes) final e implosiva en lugar de aspirarla. De ahí la sensación de incultura, de incorrección y pertenencia a la clase baja que inspiran al lector de los personajes de los Álvarez Quintero con su dicción, al quedar esta plasmada en el texto con una grafía incorrecta, aunque mucho más fiel a la realización fonética» (González Cruz, M. I. 1995: 722)

Desde luego que la Literatura ha sido responsable de extender una serie de tópicos que han sido recogidos y muy difundidos por los medios de comunicación, y no solo el del gracioso andaluz, vulgar y poco instruido. Pero además de la literatura, también la lingüística ha sido garante de este dislate hasta hace muy poco tiempo:

« (...) la lengua española tiene una rica variedad dentro de la unidad esencial pero ya dijimos en los artículos anteriores cómo el habla más correcta se establecía sobre la base de una lengua castellana, o, mejor dicho, el habla de las personas cultas de Madrid y otras ciudades castellanas (...). Por lo tanto, aunque hay que insistir en que los rasgos regionales tales como la entonación, ciertas pronunciación y el vocabulario no han de ser exagerados ni cerrados, que el habla en la Audiencia, en la cátedra, en el teatro, en conferencias, radio, etc., ha de aproximarse con la máxima exactitud al español correcto, es decir, a la norma de las personas cultas de Madrid; y que esos rasgos que quieren ver como peculiares de una región, tales como la r por la l, el cambiar la b por la f (LAJ FOTA en vez de las botas) y otros muchos no son sino vulgarismos, expresiones que revelan un descuido y una falta de cultivo que se reflejan en todos los demás aspectos de la personalidad.» (Muñoz Cortés, M., 1959:4)

La división de la humanidad en grupos claramente diferenciados en función únicamente de su religión, su nacionalidad o el color de su piel no es solo una manera simplista de aproximarse a la realidad de la diversidad humana, sino que representa una óptica peligrosa, sobre todo cuando esta representación se perfila como un trampolín para la violencia real y/o simbólica (Sáez Carreras y Esteban Albert, 2015). Lo mismo puede suceder con la lengua. La lengua puede convertirse en un instrumento aventurado de identificación, de poder, de negociación, de cambio. Cuando una persona habla como otra, eso está señalando su pertenencia o no pertenencia al grupo de la otra persona; la lengua se configura como un acto de identidad por medio del cual la gente muestra sus sentimientos de pertenencia con algunos de los miembros de su grupo, pero también de no pertenencia con otros. De este modo, las actitudes lingüísticas positivas o negativas podrían hacer que los hablantes de dos códigos particulares se sintieran más identificados con uno de sus dialectos o con ambos dependiendo del prestigio de las mismos, su funcionalidad social, su relación étnica, entre otros factores. Sin embargo todo ello no tiene por qué implicar división o conflicto.

Pero si se produce un rechazo, es decir, cuando la lengua de un hablante que se sitúa dentro de la norma a la que pertenece, ya sea de modo particular (regional) o de modo general (estándar), es rechazada por sus supuestos defectos, vicios o fallas, se está produciendo un tipo de violencia. En ese caso, la falta de una perspectiva integradora de las situaciones derivadas de la pluralidad social y cultural, o la presencia de una perspectiva destructiva, hace uso de instrumentos que provocan la reproducción de situaciones negativas derivadas de constructos básicamente reduccionistas y discriminadores para buen número de seres humanos (García Martínez, 2008). La integración va unida a la inteligencia y a la cultura, en suma, a la inteligencia cultural, que constituye el equilibrio del pluralismo. En el panorama alternativo, la ausencia de instrucción o la indiferencia hacia la cultura solo conforman el sendero por donde se llega a la decadencia.

En este sentido, es falible degradar una modalidad dialectal del español que no sea la de Madrid o las ciudades castellanas. Es impropio señalar que este español pueda ser el mejor español respecto a las demás regiones ya que en estos lugares se quebranta la norma lingüística del español estándar tanto como en cualquier otra región del planeta donde se hable español. Solo entre los indoctos, el sentido de pertenencia a una modalidad lingüística se

divisa como rasgo de separación y superioridad/inferioridad y no de riqueza cultural.

También en el ámbito de las comunidades bilingües se producen este tipo de intersticios que generan asimismo una serie de conflictos lingüísticos, si bien sabemos que el español no es un ente puro, pues vive en permanente contacto con otras lenguas en situaciones diversas: contactos fronterizos, por conveniencia, por política lingüística (De Granda, 2001); los relativos a los juicios de valor por parte de otras zonas respecto al español hablado en estas regiones en contacto con sus lenguas regionales. Más bien al contrario, estos contactos deberían corroborar y encumbrar la índole mestiza del español desde su mismo origen. Pero estas resoluciones no solo están ocasionados por el factor de contacto de las dos lenguas y de la supuesta adulteración, también existe un elemento de naturaleza interna que sin duda ayuda a cebar y agravar esa perspectiva obcecada de la realidad: las políticas lingüísticas regionales promocionan de una manera compelida la lengua tradicional con el objetivo de llegar a equipararla en importancia con la lengua común (español), pero las circunstancias hacen que se produzca un empobrecimiento efectivo del español debido a una progresiva falta de espacio en el terreno educativo: ya en 2008, para quien quisiera, no existía la posibilidad de estudiar solo en castellano, ni en Galicia ni en Cataluña, y el País Vasco seguía el ejemplo de las otras dos CC.AA. La respuesta lícita de algunos lingüistas era que la enseñanza del castellano no se podía dejar solo en manos de la televisión. Académicos de la RAE, como Gregorio Salvador, consideran un «derecho» estudiar en la lengua materna y no solo conocer el idioma a través del entorno:

«Una cosa es conocerlo y otra es recibir todos los conocimientos en esa lengua. La lengua vehicular debe ser la misma en la que el niño crece, la lengua familiar. Hay niños que van a conocer un castellano hablado, vulgar, para el uso cotidiano. Pero el conocimiento de la lengua materna debe ser un conocimiento pleno en todos los órdenes de la vida. Con estas políticas no se perjudica al idioma, dice Salvador, sino a las personas, que se ven privadas de la segunda lengua del mundo» (Ximénez de Sandoval, P., 21 de abril de 2008, en prensa)

Así las cosas, por lo que respecta al español hablado en Cataluña, Sinner (2004) constata el rechazo del castellano de los catalanes por los hablantes de otras variedades hasta el punto de que los mismos catalanes repudian las características distintivas del castellano de Cataluña, a pesar de no siempre ser capaces de reconocerlas como tales. En su estudio, Sinner observa cómo los mismos informantes catalanes suelen ver las particularidades del castellano de Cataluña como incorrecciones, infracciones de la norma, etc., por lo que no sorprende que no defiendan su variedad del castellano como dialecto o variedad regional. Es habitual el rechazo de determinados elementos con el argumento de que «suena muy catalán». Los resultados de los test indican claramente la existencia de modelos de uso bien delimitados y de determinados hábitos lingüísticos claramente distintos a los de otras regiones, como ponen en evidencia las comparaciones con el grupo de control en Madrid (Sinner, 2004: 621).

La conciencia de hablar una variedad regional depende, de alguna forma, de la oposición con el castellano hablado en otras regiones de España. De este modo, los hablantes catalanes son muy conscientes de que fuera de Cataluña su castellano no está bien visto y parecen tener una relación muy distante e hipercrítica con su propia forma de expresarse. Ello también se refleja en sus hábitos lingüísticos y discursivos, particularmente en el nivel de la comunicación metalingüística. Los informantes catalanes se sienten a menudo rechazados por su manera de hablar, y esto se traduce incluso en el rechazo de las variedades no catalanas, particularmente de la variedad madrileña, en este sentido, el español hablado en Madrid suele verse como muy coloquial y menos cuidado o se asocia con el cheli, por lo que se cae también en los estereotipos. Del mismo modo, la idea de que a los andaluces cuando hablan no se les entiende corresponde a una entelequia basada en mitos y creencias distantes de la realidad, y por tanto fácilmente desmontables: se olvida a menudo reconocer la corrección del andaluz, el peso destacable de los autores literarios andaluces y que es la modalidad que se llevó a Hispanoamérica (León-Castro Gómez, 2016).

Sinner destaca que los hablantes catalanes intentan constantemente corregir o mejorar su propio español, aunque la relación innatural de los hablantes con su propia lengua es una problemática que se traduce en una marcada inseguridad lingüística, constantes hipercorrecciones y una tendencia que llama paranoia lingüística. Sinner confirma, además, las posiciones estereotipadas de los madrileños hacia el castellano de los

catalanes, en muchos casos obviamente debido a la falta de información acerca de la realidad lingüística de Cataluña o a consideraciones más de índole ideológica o política que lingüística (Sinner, 2004: 616).

Con todo, a pesar de todas las críticas y el claro rechazo de muchos supuestos catalanismos, también existen indicios de la existencia de una conciencia positiva del español de Cataluña, ya que si las reacciones de los hablantes de otras regiones al castellano catalán suelen ser negativas, ello implica, en ocasiones, la defensa de la propia forma de hablar, incluso justificándola, haciendo referencia a la posición del castellano de Cataluña como *prima inter pares*, comparándolo con otras variedades como, por ejemplo, el castellano hablado en Extremadura y censurándolo.

Pero el analfabetismo lingüístico asola también a un profuso número de hablantes cuando se hace mención de la variedad regional de español hablada en Galicia. De igual modo, la falta de educación lingüística genera situaciones de rechazo y conflicto, dentro y fuera de la región. Desde dentro se generan partidarios de una u otra lengua:

«El conflicto existe, pero, obviamente, no es achacable a las lenguas en sí mismas, sino en todo caso a ciertas actitudes y prejuicios de los propios usuarios, que es precisamente contra lo que conviene luchar: una actitud negativa hacia el gallego no se puede combatir con a su vez idéntica actitud hacia el castellano, así como tampoco una actitud positiva hacia el español no tiene por qué conllevar una actitud negativa hacia el gallego y viceversa. » (Porto Dapena, 2001: 2)

Y en esta ofensiva sin sentido de una lengua contra otra, la realidad es que no solo el influjo del español en el gallego es manifiesto ya que «una fuerte intensidad en el contacto entre castellano o español y el gallego popular urbano, genera un grado de castellanización de este que afecta a la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico» (Dubert-García, 2002), también el español hablado en Galicia, del que se han ocupado diversos autores, desde en cierto modo el mismo P. Feijoo, en el siglo XVIII, hasta, en nuestros días, Alonso Montero y Constantino García, entre otros, es conocido, más fuera que dentro de Galicia, por poseer una peculiar manera que los gallegos

tienen de pronunciar y, sobre todo, de entonar el español, lo que da lugar al característico acento gallego, cuya valoración, tanto dentro como fuera de Galicia, merecería todo un estudio sociolingüístico que, obviamente, está por hacer (Porto Dapena, 2001):

«Se debe éste (acento), como es obvio, al influjo, en el nivel fónico, de la lengua autóctona, cuya entonación y realización de fonemas sigue siendo prácticamente la misma al pronunciar el español. El influjo se produce también en los otros niveles lingüísticos, esto es, en el gramatical y, sobre todo, el léxico. En ese sentido existen algunos tópicos, como, por ejemplo, la tendencia a creer que todos los gallegos tienen el mismo acento y que el español se utiliza de manera muy similar, cuando existen muchos grados de galleguización del castellano —del mismo modo que también existen muchos grados de castellanización del gallego—, por lo que resulta imposible hablar de un español de Galicia homogéneo, como si de una única variedad lingüística se tratase. Podemos, en todo caso, pensar que nos hallamos ante un dialecto integrado por toda una serie de variedades, geográfica y diastráticamente distribuidas.» (Porto Dapena, 2001)

En los hablantes gallegos al expresarse en castellano hay una clara voluntad de corrección, lo que no ocurre al utilizar el gallego, por lo que generalmente la gente no es consciente del influjo del gallego sobre su peculiar manera de realizar el español. Y todo ello sucede no solo en el plano léxico:

«...No siempre el hablante es absolutamente inconsciente de los galleguismos que usa, cuando, por el contrario, a veces echa mano de ellos para buscar, por ejemplo, una mayor expresividad o, simplemente, porque desconoce la palabra adecuada en castellano; pero la inconsciencia alcanza sin duda su grado máximo en el nivel fónico, tendiendo en este caso a identificar el sistema fonológico del español con el del gallego. Y de manera muy parecida ocurre en el plano gramatical, por ejemplo a la hora de utilizar las formas verbales o ciertos giros y expresiones exclusivas de la lengua autóctona.» (Porto Dapena, 2001:7)

Por supuesto, todas estas características unidas a la especial y peculiar entonación de que, también por influjo del gallego, es objeto el español hablado en Galicia, configuran el característico acento. La identificación en general de este acento, tanto en la literatura española escrita como oral, con personajes ridículos, insignificantes, de escasas luces, torpes e incultos y de una ingenuidad rayana con el retraso mental han llevado a ver este acento como síntoma y hasta expresión de esos mismos defectos, lo que explica que todavía hoy un joven gallego con marcado acento de su tierra tenga serias dificultades —si no está dispuesto a desertar lingüísticamente— para abrirse camino en el mundo de la televisión, del teatro o de la radio. Porto Dapena (2001) deplora que en el contexto peninsular el acento gallego haya despertado sentimientos tan distintos en comparación, por ejemplo, con el andaluz, identificado más bien con el gracejo, la desenvoltura y lo ingenioso. «Son, ciertamente, tópicos; pero que, por desgracia, todavía funcionan y... hacen daño» (Porto Dapena, 2001).

Por lo que se refiere al caso del español en contacto con el vasco, sabemos que estas dos lenguas coexisten como lenguas cooficiales en la Comunidad Autónoma Vasca y, con más limitaciones, en la Comunidad Foral de Navarra, y que es nota, sobre todo en el País Vasco, la problemática derivada de la convivencia de las lenguas y las medidas adoptadas para su coexistencia.

El esfuerzo del Gobierno por normalizar el euskera, ha dado vitalidad a la lengua, y ha redirigido la educación de los niños vascos, de este modo en la actualidad existen diferentes modelos lingüísticos (que como sabemos son de libre elección por los padres) y en los últimos años ha pasado de dominar el modelo A (en castellano) al modelo B (con asignatura en euskera) y D (en euskera, a excepción de las asignaturas de otras lenguas). Y es que, se está convirtiendo en requisito indispensable para determinados puestos de trabajo como, por ejemplo, los docentes, los que han tenido que ser euskaldunizados para poder mantener su puesto de trabajo. Todo ello ha generado una serie de conflictos por imposición entre los mismos hablantes que antes no se planteaba, ya que según algunos «la normalización no es la respuesta que el sistema ofrece para resolver un conflicto sino que constituye el conflicto en sí » (Iturriaga, 2008: 129).

Está claro que el conflicto generado en la coexistencia del euskera y del español es producto de un problema político, y no lingüístico (Polanco Martínez, 2001; Iturriaga Nieva, 2008):

La convivencia lingüística en el País Vasco no se ha planteado siempre como un problema. Puede decirse que la expresión de dicha convivencia en términos de conflicto toma fuerza a finales del siglo XIX, como resultado de la simbolización nacional del eusquera como expresión lingüística diferencial del ser nacional y racial vasco (...) desde el momento en que la recuperación de una de ellas, el eusquera, se ha identificado con la consecución de un ideario político-cultural concreto y se ha subordinado a él: el proyecto de construcción nacional vasco-euskaldun, que no representa la voluntad de los vascos, sino la del sector nacionalista, para el que la lengua no es sólo el medio de comunicación ideal y propio del País Vasco (aunque la realidad lo desmienta a las claras), sino el símbolo principal de diferenciación entre lo euskaldun y lo erdaldun (lo no vasco). Y es esta identificación, precisamente, la que hace percibir a la comunidad no nacionalista, vascohablante o castellanohablante, que la inmersión lingüística y la recuperación del eusquera no responde tanto a la necesidad de recuperar y de mantener viva, activa, una lengua y una cultura excepcionales por su antigüedad y por su rareza, como al intento de compensar lo que para el nacionalismo vasco ha sido una situación histórica desfavorable para el ámbito euskaldun dentro de su propio mundo» (Polanco Martínez, 2001:8)

Por lo que se refiere al influjo del vasco en el español de esa región hay algunos autores que prefieren hablar de «estructuras paralelas» favorecidas por el contacto entre lenguas, dando como condición necesaria la existencia de paralelismos estructurales para que se dé la permeabilidad entre lenguas (Prince, 1992; Landa, 1993; Fernández Ulloa, 2006). Y aunque sean patentes desde un punto de vista lingüístico la presencia de algunos fenómenos como resultado del 'inlujo' vasco como el orden de elementos en la frase, la sustitución del subjuntivo por el condicional y ciertas peculiaridades en el uso de los pronombres complemento átonos de tercera persona (Fernández Ulloa, 2006), lo que sí es conocido popularmente, entre los hablantes de otras modalidades dialectales del español, es el típico «acento vasco» de los vascos al hablar en español (y que también tiene su correlato al otro lado del Bidasoa en el peculiar acento de los vascos al hablar francés) que se debe, en buena parte, a la entonación y acentuación propias del euskera. Hoy es raro encontrar a vascohablantes que no entonen adecuadamente el castellano pero, en cambio, para los estudiantes de vasco el aprendizaje de

la correcta acentuación y entonación suele presentar no pocos problemas (Echagüe Burgos, 2002).

Tampoco han faltado los tópicos del vasco que no habla correctamente el español, ya desde el Siglo de Oro un personaje cómico muy frecuente era el «vizcaíno», cuyo efecto cómico residía precisamente en su incapacidad para hablar correctamente el español, recurso cómico que Cervantes aprovecharía en el entremés *El vizcaíno fingido* y en el personaje del hidalgo vizcaíno del capítulo VIII de la primera parte de *El Quijote* (Echagüe Burgos, 2002; Camus, 2011: 64). Y todo ello llega hasta hoy: una de las características del personaje de Koldo en la película *Ocho apellidos vascos*, es que conecta con el «vizcaíno» del *Quijote*, esa leve torpeza, esa interferencia fonética del vasco al producir ciertos sonidos del español, es uno de los elementos del estereotipo del vasco en la película (Aintzane Belamendia, □2016).

Pero la identidad lingüística es un fenómeno de carácter cambiante, dinámico, ya que la identidad misma en sí es algo que está en constante construcción y negociación durante la interacción de un individuo con otros (Thomas, 2004: 40), y este carácter dinámico deberá entenderse en temporalidades muy amplias, a través de las cuales se producen transformaciones completas, que apenas son perceptibles en los límites generacionales, aunque en ciertos momentos cruciales del desarrollo histórico, los cambios son bruscos de una generación a la otra (Faucault, M., 1978; Rodríguez Sala-Gómezgil, 1983). Del mismo modo, las actitudes lingüísticas cambian constantemente pues son fenómenos multifacéticos, así los individuos son capaces de asumir roles diferentes en diversas situaciones, incluso cambiando de identidad(es) y actitud(es) dependiendo de la persona o grupo social con el que se interactúa.

En un cosmos cada vez más intercultural en el que las dimensiones de espacio y tiempo son cada vez más vertiginosas, instantáneas y raudas, el nuevo modo de «estar en el mundo» requiere una evolución hacia cambios en las relaciones, y demanda diferentes maneras de percibir al otro, no rechazando, recluyéndose o alejándose, sino aceptando, colaborando, a veces adaptándose, y siempre interactuando, sin perder la propia identidad.

4.3. ¿Un andaluz culto?

Es cierto que los profesores debemos esforzarnos en adquirir y enseñar unos hábitos lingüísticos cultos y correctos cada uno partiendo de su modalidad de uso. Si el profesor es andaluz, lógicamente tendrá que partir de su propia modalidad, no puede ser de otro modo, e independientemente de la modalidad, supone una fundamental riqueza expresiva poder dominar diversos registros y acomodarlos a las variadas situaciones o contextos comunicativos.

Quizás en este sentido en ciertas ocasiones se ha manifestado una preocupación por encontrar y extender un presunto andaluz culto normalizado, como una necesidad político-social para uso público fundamentalmente, «incluyendo en lo público, cómo no, los medios de comunicación audiovisuales, donde hoy reina la más absoluta anarquía lingüística» (Rodríguez Almodóvar, 2002). Un andaluz culto o registro regional estandarizado que pudiera colocarse, retomando estereotipos, «entre ese modelo norteño, prestigioso y el único válido para la formalidad, y la variante más vulgar del andaluz que se emplea para el humor en los medios de comunicación» (León-Castro Gómez, 2016). Este interés no es reciente y posiblemente se deba a cierta actitud mimética, del todo improcedente, respecto a las comunidades que tienen una lengua propia (Narbona, 1998). En el extremo de tales catequizas se coloca la idea de que debe emprenderse en Andalucía una normalización lingüística específica, diferente y separada de la del resto del dominio hispánico (Salazar García, 2003).

La idea de un andaluz culto no representa un instrumento que pueda zanjarse toda creencia estereotipada sobre la modalidad, más bien al contrario, pero no solo, es obvio que el andaluz no ha experimentado un proceso de normalización, por lo cual carece de sentido la misma noción de ‘andaluz culto’ en la actualidad (Rodríguez Illana, 2017), si así fuera en el futuro, la coacción que implica cualquier actuación de este tipo supondría, más que una evolución, un descenso hacia los errores derivados de la imposición artificiosa y forzada de un registro estandarizado planificado de manera innatural, como fruto de una política lingüística que más bien sería lingüística política.

Es preciso no «sucumbir en la tentación, difícil de evitar, por otra parte, de la ‘lingüística política’» (Salazar García, 2003) que se ha producido en

otras comunidades, en mayor o menor medida; por un lado, la idea de normatividad llevaría inevitablemente a pensar en una imposición, y lo que suele denominarse «norma culta del andaluz» o «andaluz culto» tendería a esconder probablemente en realidad «la presión de una posición centralista desde la capital autónoma, por su referencia normativa al habla de los cultos de Sevilla» (Méndez, 2009: 268-270). Por otro lado, el posible objetivo de un andaluz ejemplar, modelo de expresión de habla común que pudiera ser la resultante convenida entre las distintas variedades del andaluz, podría dar como resultado la creación de un engendro lingüístico que nadie llevaría a la práctica, o que, como poco, procuraría serias dificultades a los hablantes de las hablas andaluzas. Imponer una normalización de este tipo pondría trabas a la espontánea capacidad de expresión oral, y sobre todo escritas, y sería la imitación de un deficiente ejemplo además de una amputación de la libertad lingüística de los hablantes.

En este aspecto es discutible si la política lingüística de las comunidades catalanohablantes responde adecuadamente a la realidad de las mismas; contra la utilización de la lengua como «arma arrojadiza» se dirigieron las reflexiones de Gregorio Salvador (1987, 1992), en parte acertadas. Hoy en día el catalán ha agotado en su totalidad las posibilidades legales y se halla al final de una planificación lingüística llevada a cabo con éxito (Winkelmann, 1994) la cual, en su origen, fue obra esencialmente de un ingeniero industrial, Pompeu Fabra (1868-1948). Pero la llamada normalización (normalització) del catalán, es decir, la introducción y uso de la nueva lengua estándar en todas las esferas de la vida social se realizó solo en 1979 cuando se creó en Cataluña una sección para la política lingüística (Direcció General de Política Lingüística) dentro del Departament de Cultura de la Generalitat, después de que la región recuperase su autonomía, y pudiera partir del nivel de estandarización alcanzado antes de la Guerra Civil.

Sin la más mínima intención de interpretar cualquier actuación en defensa de las lenguas minoritarias del estado como un ataque contra la lengua española o negar la legitimidad de tales intervenciones en las que, a menudo, han tomado parte activa lingüistas de indiscutible prestigio (Salazar García, 2003), podemos decir que si bien es cierto que la estandarización del catalán se pudo conseguir con la codificación del catalán en la forma lingüística de Barcelona, y con ello, de la variedad catalana oriental, y en lo referente a la manera de escribir también se consideraron particularidades de la pronunciación del catalán occidental (sobre todo, el mantenimiento

de las vocales inacentuadas o y a). Pero en el balance de la planificación lingüística y la creación de su propio modelo de escritura dentro de la realidad lingüística de Cataluña, muchos hablantes de esa región (sin hablar de los inmigrantes de otras CC.AA. o extranjeros) se encuentran todavía en una condición de verdadera dificultad en algunas situaciones: el requisito lingüístico a menudo cierra las puertas de acceso a los puestos de trabajo, aún hoy en día, no solo a los catalanes castellanohablantes sino también a los mismos hablantes de otras variedades naturales de catalán, ya que para tener alguna oportunidad de ganar una oposición en Cataluña hay que instruirse en el catalán “impuesto” desde arriba y acreditar un nivel de catalán, que además depende del puesto (la Normativa de Función Pública de 2002 se aplica a la Administración de la Generalitat, corporaciones locales, servicios de las universidades, personal de sus entidades autónomas y personal de los consorcios en los que participa mayoritariamente alguna de estas instituciones).

Según datos del Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat) del año 2014, tres de cada cuatro catalanes (73,2%) hablan catalán aunque solo uno de cada tres (36,3%) lo usan como lengua habitual. La mitad de la población (50,7%) tiene el castellano como lengua habitual y un 6,8% asegura que utiliza por igual ambos idiomas. Por territorios, el conocimiento del catalán supera el 75% en la mayoría de comarcas. Y aunque el modelo para la estandarización se hizo a partir del catalán de Barcelona, el porcentaje más bajo se registra en el área metropolitana de Barcelona (la región más poblada), con un 70,4%. En el conjunto de Cataluña, la lengua propia la entienden el 95,1% de los catalanes, la leen el 78,7% y la escriben el 55,7%. Hasta hace poco se ha llegado incluso al camino de una radical descastellanización. Al fin y al cabo, esta podría ser considerada una medida tan violenta como la misma prohibición de la lengua catalana hace ya muchos años.

En el caso de Andalucía es seguro que no necesitamos una lengua porque ya la tenemos; los andaluces tenemos nuestra propia lengua, que no es otra, obviamente, que el español, que hablamos, eso sí, a nuestro(s) modo(s) (Narbona, 1998). Por ello en la agudeza de los hablantes andaluces no tendría cabida la idea emprender en Andalucía una normalización lingüística específica, diferente y separada de la del resto del dominio hispánico y mucho menos la de cometer los errores ya cometidos. La unidad de la lengua en lo relativo a su normalización escrita en absoluto supone un rechazo o desconsideración hacia los usos orales más ampliamente consolidados en

cada territorio. La distancia entre lo ortográfico y lo fónico, aunque parece que es mayor en andaluz que en otras modalidades del español en absoluto llega a los extremos de otras realidades idiomáticas (por ejemplo, del inglés), ni supone ninguna ruptura traumática entre oralidad y escritura (Salazar García, 2003). Cierta grado de nivelación -no homogeneización ni, mucho menos, uniformidad- se producirá, se está produciendo ya, pero desde abajo, desde los propios hablantes, no impuesto desde arriba (Narbona, 1998).

La tendencia natural es la de expresarse desde la propia modalidad pero sin caer en convertirla en un gueto lingüístico, ya que no debemos olvidar que los andaluces hablamos español. Los guetos lingüísticos más bien empobrecen o desgarran la herencia (M. Alvar, 1985) y vivir en un gueto no sería concebible ya que la particularidad que caracteriza al andaluz no es la de aislarse o marginarse, sino todo lo contrario. Tampoco tenemos que defendernos del resto de las modalidades. Eso sí, podríamos hablar de una norma culta en las hablas andaluzas, que es la norma culta del español.

4.4. El español de Andalucía y el español de América: singularidad y debate acerca de cuestión del español atlántico

Al margen de la supervivencia del concepto medieval de una realidad estática, congelada, en la que no cabe la variación, o que si se acepta representa una aberración o corrupción (Montes Giraldo, 1980) es noto que hay variedades del español de España que mantienen tantas características en común con las variedades del español de América como con otras variedades peninsulares, tal es el caso del español de Andalucía. Este ha sido un punto muy debatido por la comunidad de lingüistas. Sin embargo, hay razones históricas que sostienen estos rasgos comunes ya que, como sabemos, la mayor parte de la población que se desplazó al continente después del descubrimiento de América en 1492, era de origen andaluz, y especialmente de la parte occidental de Andalucía. Y todo ello parece ser que fue latente hasta el s. XVIII.

Muchos de los rasgos dialectales andaluces ya estaban vivos en el siglo XV (Lapesa, 1981). A raíz de los trabajos de Boyd-Bowman (1956-1976),

sabemos que los barcos que iban a aquel lado de la tierra estaban llenos de una tripulación que en su mayor parte era andaluza; el 52,7% de los colonizadores entre 1492 y 1580 hablaban una variedad meridional de la lengua, sobre todo la variedad andaluza. En definitiva, no parece exagerado, hablando del supuesto andalucismo de todo el español de América, que una parte de la identidad de los andaluces como hablantes de español está precisamente en su participación decisiva en la expansión universal del idioma común (Narbona, 2003: 299). Boyd-Bowman no solo determina el alto porcentaje de andaluces, sino que también hace resaltar el papel preponderante de la ciudad de Sevilla durante esos siglos, lo cual lo lleva a sugerir la teoría según la cual Sevilla dominó, comercial y lingüísticamente, el imperio marítimo trasatlántico español de entonces (Boyd-Bowman, 1976: 585).

Precisamente son las palabras y las críticas de Valdés a la condición de andaluz de Nebrija, la demostración de que muchos de los rasgos dialectales andaluces ya estuvieran vivos en el s. XV (Guitarte, 1974: 247; Terracini, 1994: 591), aunque paradójicamente haya sido demostrado que no asoman rasgos dialectales andaluces ni en la gramática, ni en el vocabulario (Bustos, 1983: 218). Independientemente de la existencia o no de andalucismos en la obra de Nebrija, y arrinconando asimismo el carácter contradictorio con el que se ha definido a Valdés (Guitarte, 1974: 263), cabría preguntarse: ¿por qué para Valdés uno de los errores de Nebrija radicaba en su cualidad de andaluz?, ¿no era ya Andalucía una parte del reino de Castilla? Parece que quizás debamos encontrar sentido a la ubicación periférica de las hablas andaluzas y por tanto, de las americanas, en el conjunto de las variedades geolectales del español desde una estimación retrospectiva del tiempo:

« A pesar del florecimiento económico y del dinamismo social que manifiesta a lo largo de toda la baja Edad Media, su situación geográfica respecto al conjunto del reino hacía de aquel país de colonización el más joven de cuantos componían la Corona de Castilla, una tierra nueva, donde no se hallaban los resortes fundamentales que conferían o privaban del poder político. Castilla y, más en concreto, el valle del Duero, eran el corazón político del reino. Poseía en mayor grado que Andalucía señoríos potentes, población densa, situación geográfica estratégica con respecto a todas las rutas de salida comercial de los productos castellanos, al control de las fronteras y de los caminos más importantes,

ciudades con antigua tradición cortesana [...] Pero no por marginal era Andalucía secundaria. Había dos factores que le conferían importancia indudable: el conjunto de riquezas agrarias y comerciales creado en el valle bajo y medio del Guadalquivir, del que Sevilla era capital, y la existencia de una frontera, la granadina, donde se jugaba diariamente el prestigio de los gobernantes del país, tanto del rey como de las oligarquías nobles. Estos dos factores cimentan en gran manera la orientación económica del país, la formación sobre él de señoríos y linajes, la vida concejil. Después del núcleo político castellano era el andaluz el más interesante de dominar y, a menudo, las tensiones aparecen paralelamente en ambos y según planes de conjunto difícilmente fraccionables.»(Laredo Quesada, 1973: 97)

Así pues, en el siglo XV, Andalucía era una región marginal políticamente, aunque no por ello secundaria. Y si, por un lado, política y lengua (y prestigio lingüístico) van de la mano, parece ser que, por otro, no es un hecho reciente el que no pueda sostenerse la existencia de un único español o una sola variante del español dentro de la península, del mismo modo que ocurre en América, lo que ha hecho que algunos autores hayan propuesto más de una clasificación de las variantes del español. No obstante, debe destacarse que algunas de esas variedades cuentan con ventajas patentes, es decir, se asocian con naturalidad al éxito en muchas situaciones posibles (en general, muchas de las más productivas en la vida social: situaciones académicas, laborales y profesionales, políticas, etc...). Son las que —integradas con ciertas variedades sociales y geográficas en lenguas pluricéntricas como el español— se llaman «estándares», y se hermanan especialmente con los usos formales. De su relevancia social da cuenta el hecho de que, a menudo, la falta de dominio de sus recursos se interpreta frecuente y erróneamente como índice de incompetencia lingüística general (Milroy y Milroy, 1991: 121).

Por su parte, Diego Catalán (1956, 1958) rebate los desarrollos paralelos, y demuestra que el seseo y el ceceo parten del *ceceo* (confusión de sonoras y sordas) y que posteriormente se produjo el yeísmo. Los rasgos andaluces fueron llevados gradualmente, en ondas, de manera que se puede hablar de una fuerte relación entre Sevilla y América. En 1958, Diego Catalán acuñó la expresión de español atlántico para, así, iniciar «una nueva historia sobre el desarrollo de las conexiones lingüísticas entre América y los puertos

atlánticos de España». Este concepto, bien acogido en general por los especialistas, posee una enorme trascendencia para los estudios que, en las últimas décadas, se han ocupado del influjo andaluz y canario en las hablas hispanoamericanas. Si bien debemos matizar que no toda la historia del español americano es «andaluza» y que, por supuesto, el español de América es más, mucho más, que un simple descendiente del andaluz (Narbona, Cano, Morillo, 2003: 142).

En la parte introductoria de un artículo suyo, Montes Giraldo (1996: 317) dice lo siguiente:

«Este artículo será simplemente un resumen de tesis que he venido sosteniendo durante ya casi treinta años y que no parece haber tenido eco entre los estudiosos del tema. Condensó, pues, aquí una serie de estudios que se inician en 1982. Quizá convenga aclarar que la tesis es básicamente la misma, que no ha cambiado en lo fundamental desde sus primeras formulaciones. Ella consiste en la necesidad de partir para una clasificación dialectal del español de una bipartición o separación inicial en dos grandes variedades o superdialectos: uno, el que mantiene la -s implosiva como sibilante y otro, el que la modifica aspirándola, suprimiéndola o realizando diversas alteraciones en los sonidos contiguos. Por supuesto que esta norma de mantenimiento de la sibilante o su alteración es solo el rasgo básico para la clasificación de estos superdialectos al lado del cual se agrupan otras varias normas.» (Montes Giraldo, 1996: 317)

Moreno Fernández (2007: 27) asimismo, aclara que la zonificación más diáfana y general del español en el mundo es la que separa las regiones lingüísticamente conservadoras de las innovadoras. Así el español posee como mínimo dos variedades estándares:

«El español atlántico de la que formarían parte, además de todo el mediodía peninsular, el archipiélago canario y la América de habla hispana. Es verdad que hoy se pone en tela de juicio la propiedad de tal concepto. Pero no se puede negar la sintonía y afinidad de las hablas andaluzas con las tierras bajas

hispanoamericanas, por presentar un carácter evolutivo e innovador, frente al español de tendencia más conservadora, al que pertenecerían, no solo el norte y centro peninsular, sino también las tierras altas de Hispanoamérica.» (Narbona, Cano y Morillo, 2003: 299)

Aun así López Serena (2012) advierte que, a pesar de la coincidencia en cuanto a la forma material de las producciones lingüísticas en los diferentes dominios geográficos por los que se extiende el español (perspectiva de la historicidad-diversidad), resulta imprescindible atender también a1 estatus de las diferentes realizaciones en tales dominios (perspectiva de la historicidad-variación), es decir, a la diferente valoración social que algunos usos suscitan en América y en España o la atribución de un estatus variacional distinto a un lado y a otro del Atlántico de acuerdo con el cual, la etiqueta de hecho diastráticamente bajo que se le adjudica, por ejemplo, en Andalucía no coincide con la normalidad con que en algunos países americanos aparece, incluso en el registro formal de los hablantes cultos. Por todo ello, sostiene que sería necesario moderar la rotundidad con que la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española insisten en que, la expresión culta de nivel formal es extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, y que las variaciones entre las diferentes zonas son mínimas (RAE/ AALE, 2005).

De consecuencia López Serena apunta que aunque es cierto que las hablas andaluzas y el español de América comparten algunos rasgos materialmente idénticos, muchas veces los rasgos que se consideran propios de tal supranorma no poseen un mismo estatus en los diferentes espacios variacionales en que se mueven el andaluz, el canario y el español de América. Así, por ejemplo, se observan notables diferencias en la valoración social de las oraciones que muestran concordancias de persona con haber, como *hemos pocos*. Estas formas están fuertemente estigmatizadas en España, y en lo referente a América resultan normales en la lengua conversacional de algunos países (López Serena, 2012:106).

López Serena (2012:111) insiste en que, con respecto a la decisión de a qué norma adscribir a los hablantes andaluces (a la atlántica o americana o a la peninsular) lo decisivo no puede ser, de ninguna manera, el mero dato lingüístico crudo como la existencia de tal sonido, construcción o palabra

en un territorio o en otro. Lo que importa es, más bien, de acuerdo con la perspectiva de la historicidad-variación, la valoración o la determinación del estatus del fenómeno, es decir, su marcación diasistemática, su ubicación en el espacio variacional de una lengua, que es lo que constituyen hechos lingüísticos (Oesterreicher, 2002: 286).

Sin embargo, no es necesario atravesar el atlántico para observar la diferente valoración social que algunos usos suscitan incluso entre las mismas variedades del español de España, o lo que es lo mismo, para advertir que a un mismo fenómeno se le puede atribuir un estatus variacional distinto, de acuerdo con el cual, en ciertos lugares, algunos hechos lingüísticos pueden poseer una valoración de carácter negativo para los hablantes de otras zonas. Ya hace tiempo que se ha reconocido la dificultad de definir una norma estándar del español, la cual variará de un lugar a otro y se repudiará en unos sitios como incorrecto lo que es correcto en otros, y será culto quien la emplee de una forma u otra (Alvar, 1990:22). Así es posible encontrar más de un ideal de lengua, cada uno con su particular validez geográfica, incluso dentro de la península ibérica. De hecho, en la comunidad de habla de Madrid-Valladolid, el español castellano estándar es el ideal de lengua y el castellano regional (que es un ideal secundario) es el subideal. Pero en el caso del leísmo y laísmo el subideal alcanza el ideal primario de la variedad estándar oral. No de otro modo se pueden caracterizar como marcadores sociolingüísticos, y explicar que ambos fenómenos estén muy extendidos y sean generales en las distintas generaciones y en todos los grupos socioculturales (C. Hernández, 1996: 202). El loísmo, en cambio, parece revestir características socio-culturales más bien que geográficas (Echenique, 1981: 114). Con esto, también puede entenderse que determinados elementos tópicos no pueden entenderse siempre y de manera general como diatópicos, pues, al corresponderse con un estándar regional, dejan de estar marcados (no son ni diatópicamente fuertes, ni bajos diafásicamente) y proporcionan nuevas marcas diasistemáticas en aquellos espacios de variación donde actúan como referencia (Méndez García de Paredes, 2008).

No obstante, y en todo caso, es obvio que hay zonas del suelo ibérico en las que estos fenómenos de laísmo y loísmo no se ajustan a la normalidad con la que en otras partes (centro-occidente) aparecen incluso en el registro formal de los hablantes cultos. Tales fenómenos, lejos de tener un carácter prestigioso en Andalucía, por ejemplo, son absolutamente extraños y

rehusados. Del mismo modo, en la España meridional e Islas Canarias, el español estándar peninsular es el ideal de lengua, pero además existe también un español regional (que es un ideal secundario) o el subideal, que se caracteriza por contemplar rasgos que abarcan a todas las clases sociales, y algunos de ellos se demuestran en expansión: es el caso de la aspiración de la /s/ implosiva en Andalucía, y que se extiende hasta Murcia, Albacete y el sur de Alicante, sur de Castilla-La Mancha, Extremadura (González Montero, 1993: 31) y zonas de América; del seseo o el yeísmo, o el empleo en algunas zonas de América y del sur de España del pronombre ustedes como 2ª persona del plural (en alternancia también, por parte de la población, con el empleo de vosotros).

Dentro de la dimensión social de la dialectología, ya J. P. Rona (1976: 19) aludió a la diferente situación del voseo en el mismo español de América. Durante el Siglo de Oro y el XVIII, la pugna entre tú y vos en el uso singular no deferencial se había resuelto a favor del tú en toda la Península y en aquellas zonas de América (Perú, Bolivia y México) que mantenían un contacto más estrecho con las transformaciones culturales producidas en España. En las restantes zonas hispanoamericanas, la rivalidad entre tú y vos se resolvió de diferentes maneras. Así, por ejemplo, J. P. Rona distinguía entre las siguientes comunidades de habla: a) Santiago de Chile, donde vos es común entre los grupos inferiores y tú entre los superiores; b) Buenos Aires, donde vos es la única forma usada en todos los grupos sociales, y c) el departamento de Rocha (este de Uruguay), donde vos se usa exclusivamente entre los grupos superiores y tú es la única forma entre los inferiores. De manera que en este departamento uruguayo el uso de tú entre los grupos inferiores coincide con el del español (castellano) estándar, mientras que no ocurre así en el tratamiento de vos entre los grupos superiores, si bien este coincide con la norma lingüística de la comunidad de habla de Montevideo. Esto muestra que una variedad regional puede actuar con tanta fuerza como un ideal primario de lengua. En Rocha, el español (castellano) estándar es el ideal de lengua y la norma lingüística de Montevideo es el subideal, pero en el caso de vos el subideal alcanza el ideal primario de la variedad estándar. Por otra parte, el yeísmo y el seseo pertenecen al español atlántico estándar, en la medida en que son normas regionales orales. Los distinguidores de élle [λ] y ye [j] y de ese [s] y zeta [θ] pertenecen al español castellano estándar, que corresponde a la norma ideal de la pronunciación de las regiones castellanas.

El argumento de la norma meridional común para andaluz y español de América es totalmente válido si nos limitamos a considerar rasgos fonéticos y morfológicos en cuanto a su identidad o diferencia meramente material: s predorsal (no apicoalveolar), aspiración s final de palabra, la pronunciación relajada de la velar sorda, la aspiración de la /s/ implosiva en muchos contextos (aunque no en todos) o la pronunciación dental de esta misma consonante en cualquier posición de la sílaba. Está claro que la mayor parte de las características del español de Andalucía se dan también en otras áreas hispánicas. Es la frecuencia o la intensidad, a veces la distribución, lo que hace que determinados fenómenos de Andalucía parezcan algo llamativo (Narbona, 2012). A distribuciones diferentes corresponden modalidades diferentes. Si bien las hablas andaluzas tienen un pie en Europa y otro en América, podrían no adscribirse a ninguna en particular, y sí que a las dos. Esta peculiaridad, más que un alejarnos de América o del resto de la Península, constituye un motivo de acercamiento a ambas, un elemento de cohesión del español.

Es obvio que dentro de la comunidad lingüística del español no siempre un mismo fenómeno tiene el mismo estatus. Todo esto es lo que se conoce como pluricentrismo o policentrismo. Es el carácter pluricéntrico del español, el que revelaría los diferentes estatus que ciertos fenómenos lingüísticos supuestamente idénticos tienen en distintos lugares del mundo hispanohablante, Andalucía incluida (Narbona, 2012) por lo que, hoy en día, es inadmisibles ponderar una norma monolítica, uniforme, bien constituida y sistematizada para el español. El pluricentrismo obliga a consensuar, a tener en cuenta esos estándares regionales para su codificación, intentando conciliar una norma panhispánica, si bien los diferentes hechos lingüísticos adquieren su estatus de variación dependiendo del modelo o ejemplaridad idiomática con respecto a la cual se sitúan dentro de su propio espacio comunicativo (Oesterreicher, 2002; Koch-Oesterreicher, 2007). Es verdad que nos empeñamos en ser diferentes pero realmente América y España son muy afines, lingüísticamente hablando, ambas gozan de las mismas circunstancias lingüísticas, quizás repartidas en modo diferente, pero que analizadas una a una son las mismas. Y estas circunstancias se hacen más fácilmente perceptibles en la dimensión fonético-fonológica.

5. Didáctica de las variedades

La base sobre la que empieza a construirse el propio docente en primer lugar es la preparación. La formación en el campo del conocimiento lingüístico es imprescindible, y los conocimientos sobre las variedades de la lengua son parte de ello, ya que aportan al profesor una idea clara de quién es dialectalmente y qué modelo va a enseñar a sus alumnos. De hecho, una de las primeras incertidumbres que pueden asaltar al profesor antes de entrar al aula es qué modelo va a enseñar a sus alumnos. No obstante entre estas dos evidencias, la variedad del profesor y el modelo de enseñanza, pueden existir convergencias o divergencias, así como unas necesidades y unas actitudes que estas situaciones generan. Estas dos certezas, una real y matizable (la propia variedad) y la otra, buscada (el modelo de la lengua meta), son condicionantes que determinan la actuación del profesor. Los profesores entienden que los hispanohablantes hacemos un uso distinto del mismo español, pero solo aquellos que tienen formación específica en variedades conocen los límites entre esa unidad estable y la diversidad (Andión Herrero, 2009).

Para un profesor de ELE es vital conocer qué es el estándar, la norma y las variedades (Blanco, 2000: 214; Andión Herrero, 2009: 173), pero sobre todo no pasar por alto que no existen razones que justifiquen que la estandarización de la lengua española sea relativa únicamente a la variedad prestigiosa, pues en el proceso de estandarización participan todas las variedades ya que todas las variedades son manifestaciones de la misma lengua (Martínez Arboleda, 2007: 47), y esta lengua permite mantener, además, el principio de intercomprensión y la unidad lingüística.

La gran dificultad para la inclusión de las variedades diatópicas en el aula son las creencias y actitudes lingüísticas de docentes y discentes; las creencias comunes del español, es decir, las atribuciones de prestigio, los prejuicios o estigmas que los hablantes asocian a la lengua (Blas Arroyo, 2012). Gran parte de los estudios demuestran que «los hispanohablantes de muchas regiones juzgan mejor otras variedades del español que las

propias» (Blas Arroyo, 2001). Evidentemente, un profesor que no posee la formación e información necesarias difícilmente podrá combatir sus propias creencias y prejuicios, y por ende los de sus estudiantes. Esto supone que la toma de decisiones continua, que implica todo proceso de enseñanza/aprendizaje respecto a las variedades, y también respecto a otros muchos aspectos de dicho proceso, estará guiada en el caso de estos profesores por sus intuiciones y creencias como hablantes nativos, lo que no es aceptable ni justificable.

En efecto, la falta de formación puede dar lugar a situaciones poco deseables dentro del aula, que conducen a la enseñanza de un español inexistente, irreal. Situaciones como la del profesor que privilegia usos y elementos válidos exclusivamente en su ámbito regional frente a los de la norma culta, por ignorar donde acaba la una y empieza la otra; la de quien corrige o sanciona determinados usos o términos correspondientes a otra norma culta, por desconocimiento de su existencia y validez en otro ámbito, al tiempo que da por válidos otros elementos de esa misma norma. La pervivencia de estas situaciones revela que aún hoy son numerosos los profesores que no saben qué es común y general en todo el mundo hispánico o no conocen bien las normas cultas distintas de la suya, y en ocasiones ni siquiera la suya. Lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta que muchos profesores, especialmente cuando ejercen su labor fuera de un país hispano, son contratados por su origen, por su estatus de hablantes nativos, más que por su formación o experiencia (Blanco, 2001: 215).

Pero eso no es todo, incluso la comunidad científica a veces sigue alimentando tópicos por una falta de lectura exhaustiva de textos o por la poca atención prestada a la hora de examinar los estudios sobre variedades, o sobre actitudes del profesor de ELE ante la variedad propia: Eden Fairweather (2013: 14) en un trabajo realizado para la Universidad de Estocolmo sobre las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español menciona un estudio de Dolores Ros Piquera (2008: 124), previo al suyo, en el que se tomaba como sujetos de estudio varios profesores y estudiantes de centros de lengua de Granada y Sevilla, y donde indagaba cuáles eran las creencias sobre las variedades del español, en particular la andaluza. Eden Fairweather señala que Ros Piquera afirmaba que los profesores excluían su propia variedad (la andaluza), que era la misma que la del contexto geográfico en el que trabajaban (Andalucía), a favor de la variedad castellana por razones de «desprestigio».

Estas afirmaciones no corresponden a la realidad, ya que en el trabajo de Dolores Ros no solo no todos los profesores encuestados eran andaluces con lo cual no podían poseer la variedad andaluza; de un total de 24 (muestra quizás escasa), 16 eran andaluces (Cádiz: 1, Córdoba: 2, Granada: 3, Huelva: 2, Jaén: 1, Sevilla: 7) y el resto no andaluces (Burgos: 1, Madrid: 2, Marruecos: 1, Zaragoza: 1, Sin especificar: 2). Es decir casi una tercera parte de los encuestados no era de origen andaluz, y por tanto su propia variedad, no era la misma que la del contexto geográfico, con lo cual no podían emplear la variedad del lugar. Además del total de los encuestados, según Dolores Ros, un 25% opta por emplear la variedad andaluza (es decir 6 personas, que correspondería a un 37,5% de los encuestados andaluces), mientras que un 12,5% dice combinar ambas. El resto de los profesores utilizan en sus clases un español estándar como modelo lingüístico justificando su elección en base a criterios de practicidad. Solo algunos profesores de todos los encuestados confunden español estándar con castellano, entre los que se encontraban claramente los de origen madrileño, burgalés, zaragozano y «sin especificar».

Lejos de situaciones de conflictos lingüísticos y de la volubilidad de las creencias lingüísticas que afectan a la dignidad e identidad dialectales, es pues palmario que una formación específica en el ámbito de las variedades de la lengua permitirá a los profesores disfrutar de una actitud razonada y rigurosa, libre de prejuicios hacia las variedades del español, y puede que hacia su propia variedad. Y a ello deben contribuir especialistas desde las disciplinas implicadas como «la Dialectología, Sociolingüística, o Pragmática para la creación de materiales específicos que faciliten el acceso de los docentes a una información rigurosa y actualizada de la realidad geolingüística del español» (Andión Herrero, 2009).

En la elección de la variedad de referencia y del modelo que ha de orientar la enseñanza las necesidades y expectativas de los aprendices son decisivas, y directamente relacionado con ello es la elección y de la selección de los materiales de enseñanza, pues estos han de servir como muestras vivas de una variedad determinada.

Es preciso recalcar que no tiene sentido trabajar con conceptos ni muy localizados ni muy globales porque no responden a realidades dialectales homogéneas, el concepto de mayor utilidad es el de norma culta y la

inclinación hacia una u otra norma en la enseñanza motivada por razones de cercanía, de conveniencia o de expectativas de los aprendices.

Afortunadamente los medios electrónicos y la relativa facilidad del intercambio de productos culturales proporcionan en la actualidad acceso a multitud de muestras del español hablado en muchos lugares del mundo hispánico, aunque de hecho, ni las editoriales ni los equipos docentes suelen contar con muestras de ese tipo especialmente dispuestas para la enseñanza. Al no existir, hoy por hoy, una batería de muestras geolingüísticas bien organizadas y disponibles, lo que realmente encontramos en la práctica de la enseñanza, es un manejo poco menos que aleatorio, por no decir errático, de los materiales que reflejan las variedades del español. Por eso, los propios profesores siguen siendo la mejor muestra del uso de una modalidad hispánica. El profesor de español como segunda lengua suele enseñar su forma de hablar, su manera de articular los sonidos y de entonar. Todo ello adquiere una relevancia singular cuando la enseñanza se produce en un contexto heteroglósico porque los profesores se convierten en regencias únicas.

La fidelidad a una norma no acarrea graves complicaciones de comprensión, aun teniendo en cuenta los dos ámbitos en los que el contraste entre normas cultas del español se pone de manifiesto con mayor claridad, el ámbito del léxico y el de la cortesía, y saltan a la vista al comparar materiales de enseñanza de diverso origen. En el primer ámbito, la mayor parte del léxico estructurado de la lengua española es compartido por todos los que la hablamos aunque haya usos regionales que nos distinguen. La única manera de no presentar un modelo lleno de incoherencias es que cada profesor sea fiel a su léxico culto. Sería por ejemplo ridículo que un argentino dejase su auto por coche cuando ambas son perfectamente comprensibles desde cualquier zona. Tampoco hay que olvidarse de los tabúes: no podemos pretender que un americano cambie su cola por culo cuando le resultaría muy violento o al contrario, para un español sería muy raro. Por lo que se refiere a la cortesía, en el uso de tú/ usted/ vos, la pragmática de cada área está cargada de unos valores particulares que han de conocerse y respetarse.

Lo importante es que se enseñen rasgos cultos y generales: yeísmo y seseo, ese en posición final de palabra, cuando esto le pueda suponer al estudiante dificultades en la comprensión. Los rasgos cultos que no son generales o no están muy extendidos hay que manejarlos con sumo cuidado,

si los estudiantes aprenden de un profesor distinguido no pueden ignorar que el seseo es una variante mayoritaria en el mundo hispánico o si el profesor es voseante, el estudiante no tiene que ignorar el uso de tú y sus formas verbales, si va a leer en español con asiduidad o va a moverse entre hablantes no voseantes (Moreno Fernández, 2010: 170)

Por lo que se refiere al profesor, ya hemos dicho que es este el que decide qué enseñar en su clase. Este domina su variedad y le resultaría imposible utilizar otra dentro del aula. Por tanto, la pregunta que debe hacerse no es ¿qué variedad utilizo?, sino ¿incluyo otras?, ¿cuáles?, ¿en qué nivel?, ¿de qué manera? Como vemos, es él quien elige cómo se tratan el resto de variedades diatópicas, y para tomar su decisión puede partir de las opiniones de otros profesores e investigadores de español como lengua extranjera, de las directrices que marcan las obras de referencia y del enfoque seguido por los manuales al respecto.

Flórez Márquez (2000: 315) señala que no es productivo en el nivel principiante tratar de enseñar otras variedades distintas a las que está adquiriendo y aprendiendo a través de su profesor-modelo, el contexto lingüístico o el texto. Esta es una cuestión a tratar con mayor profundidad en los niveles intermedio y avanzado, pero es aconsejable empezar a graduar los contenidos en cuanto a variación desde el primer momento, ya que es necesario que el estudiante tenga acceso a la realidad de la variación. El alumno tiene derecho a saber, en la medida en que su deseo de conocer el español sea más amplio y profundo, no solo qué variedades hay y qué características las describen, sino qué reacción o qué percepción provocará en el oyente que pertenezca a esa misma variedad y en el que no la comparta.

El profesor de español debe ser flexible y muy consciente de la variedad que se usa, es decir, del efecto que tiene en el oyente la selección de un rasgo y, por lo tanto, de las expectativas que sus alumnos levantarán con la producción de aquellos que pertenezcan a una modalidad muy marcada (muy marcada dependiendo de la percepción del oyente). Su tarea consiste en crear hablantes reales, adecuados, adaptables y plurales. Para ello, tendrá en primer lugar que calibrar el nivel de prestigio de cada norma y en segundo lugar adecuarlo a las condiciones particulares de su docencia. La autenticidad del profesor se mide en parte por su capacidad para reconducir sus propias peculiaridades lingüísticas, para convertirse en un marco referencial flexible para el alumno. Una de las cualidades de este tipo de

docente es ser premeditadamente espontáneo, habilidad que se manifestará especialmente en su producción oral y en los cambios de registro que deberá hacer en ella (Bravo García, 2004). Por otra parte hay niveles de lengua en los que las modalidades se distinguen sustancialmente, pero hay otros (lengua culta, estándar, medios de comunicación, cine, conversación) en los que la distancia es mínima.

El profesor de español como L2 podría aunar desde el primer momento estas variedades y presentarlas como una diversidad normal y buena en toda evolución lingüística, como signo de vitalidad (enriquecimiento léxico, productividad morfológica, depuración de sonidos, etc.). En este sentido el español meridional no es un habla dialectal condenada a una geografía reducida.

6. Historia del tratamiento de la variedad

6. 1. El tratamiento de la variedad en las obras académicas, en los manuales escolares y en el actual plan curricular del I.C.

Las ideas lingüísticas mantenidas desde el s. XVII al XIX eran la defensa de lo correcto y el alejamiento de la degradación interna y la agresión externa (Moreno Fernández, 2010: 92). La variedad castellana representaba el único modelo de la lengua española a seguir, constituía el paradigma de la lengua ejemplar ya que la Academia Española debía tener un modelo de lengua nacional, pero no siempre había sido así.

Solo cuando el criterio de la normatividad entra en danza, la variedad de Castilla se torna modelo. Un dato como el caso de la aspiración y pérdida de la /f-/ latina lo demuestran. Esta estaba inicialmente naturalizada en comarcas norteñas de Castilla la Vieja, más tarde, España quedaría dividida en dos grandes áreas, una que se mantenía fiel a dicha aspiración y otra que la había perdido; pero tal situación no rayaba en lo dialectal, primero porque se trataba de idénticas raigambres históricas, de pasos sucesivos de una misma evolución, y luego porque la diferenciación diatópica no era causa de apreciaciones positivas o negativas (Frago, 2010: 30). Cuando se fue introduciendo el criterio sociocultural de la normatividad, la aspiración, inmersa en un proceso de repliegue, ya sirvió de marca dialectal. Esa manera de concebir las cosas cambia lo largo del siglo XX porque se produce un cambio en la percepción del modelo de lengua. El cambio no es drástico, se produce de manera gradual y llega desde allende los mares:

«A principios del s. XIX cuando América empieza a independizarse, viven en el continente unos doce millones de personas de los que únicamente un tercio habla español, desde ese periodo hasta 1930 a dicha población se van sumando más de veinte millones de emigrados, que a menudo desbordaban a los naturales: en 1861, cincuenta y siete de cada cien cubanos eran extranjeros, en 1914, de cada cien bonaerenses cuarenta y nueve habían venido de fuera. Pues bien, esa masa humana tan diversa, que se podía haber sumido en un laberinto lingüístico, no solo adopta la lengua común sino que la garantiza.» (Lodares, 2001: 152)

Si en los años coloniales uno de cada tres hispanoamericanos hablaba español, las nuevas repúblicas americanas y la emigración fueron las que se preocuparon por instruir en dicha lengua a las dos restantes (Lodares, 2001: 10). El español gana terreno en el laberinto lingüístico americano justo cuando se disolvían los lazos políticos entre la América virreinal y España. Es aquí donde empezará una nueva época para el tratamiento de la variedad en los estudios literarios:

«Las peculiaridades del proceso de conformación de las sociedades criollas han hecho que la lengua tenga en América una relativa homogeneidad, incluso tras los procesos de emancipación, en los que nunca se cuestionó que –pese a la presencia y vitalidad de muchos idiomas autóctonos– la lengua común a todos era el español.» (Bravo, 2008: 11)

El primer indicio de atención a la diversidad o variedad por parte de la Academia ya se había dado tímidamente en el léxico de los diccionarios desde la primera edición de los diccionarios de la Academia, los vocablos propios de algunas regiones diferentes a Castilla (Moreno Fernández, 2010: 92). A lo largo del s. XIX los países hispanoamericanos se fueron independizando. Y en el transcurso del tiempo, el natural crecimiento de las sociedades hispanoamericanas con sus singulares factores internos, así como la amplitud de los territorios poblados conlleva a la consecuente diversificación de la lengua, que se manifiesta tanto desde el punto de vista geográfico como social (Bravo, 2008).

Hubo que esperar al año 1884, fecha en la que ya existían la Academia Colombiana (1871), la Ecuatoriana (1874), la Mexicana (1875), la Salvadoreña (1876) y la Venezolana (1883), y al año siguiente la Chilena (1885), para la 12ª edición del diccionario (aún llamado Diccionario de la lengua castellana) en el cual las Academias americanas comenzaban a hacer sus aportaciones léxicas, aunque todavía quedase mucho camino por andar. La predilección por el castellano en las obras académicas había sido inequívoca hasta entonces, pero la sociedad hispánica americana empezó a recobrase y, sin querer de dejar de preservar la pureza de la lengua o huir de las corrupciones, inició a abogar por una defensa también de las divergencias con respecto a la norma de Castilla. Andrés Bello escribió una Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos ya en 1847.

En la 15ª edición del Diccionario (1925) cuando ya habían surgido las Academias Chilena (1885), Peruana (1887), Guatemalteca (1887), Costarricense (1923) y Filipina (1924), el mismo título revela (Diccionario de la lengua española) que se había puesto en marcha, y ya sin retorno, la incorporación de la riqueza americana. La inclinación por la modalidad castellana en las obras académicas había dejado de tener sentido y esa ruptura es fruto de dos tendencias: la «globalización» y la «localización». La primera es consecuencia de una internacionalización de la economía, de una intensificación de los movimientos demográficos y de una universalización de los medios de comunicación social; la segunda, resultado de un deseo de preservar la identidad propia, de atender a lo particular y marcado frente a lo general y lo neutro, y también de un rechazo a todo lo que de pernicioso ofrece la globalización (Moreno Fernández, 2010: 95)

Se producirá pues un desplazamiento de la lingüística normativa entendida a la vieja usanza por un enfoque descriptivo que se concentra en el uso, revelando que norma y uso son conceptos que no están tan alejados. Así, los usos son realidades sociales que envuelven al individuo y se acaban imponiendo, convirtiéndose a su vez en nuevos elementos modélicos, con lo que se produce la movilidad social de los fenómenos lingüísticos y se observa la indisoluble reformulación de un modelo de lengua (Bravo, 2008: 87).

Después de este gran paso se funda la Asociación de Academias de la Lengua Española en 1951. En 1992 se edita un diccionario general con mucha presencia americana, lógicamente; no olvidemos que de cada nueve

personas que habla español, ocho son americanas (Lodares, 2001: 167). En 1999 se publica la Ortografía de la lengua española revisada por las Academias de la Lengua Española, y en 2001 sale a la luz un Diccionario de americanismos. En 2004 se publica el documento «la nueva política lingüística panhispánica» firmado por la Academia Española y por la Asociación de Academias de la Lengua Española. En 2005 el Diccionario panhispánico de dudas. El Diccionario esencial de la lengua española en 2006, y en 2009 la Nueva gramática de la lengua española. En estas obras las academias no están como antes preocupadas por fijar una regla y vigilar su cumplimiento, son más descriptivas que prescriptivas, más bien lo que se hace es aconsejar al hablante, se acepta la diversidad de usos y normas y se habla de «incorrección» (mediante el símbolo *bolaspa*), pero como inadecuación a la norma culta. A veces esta indefinición puede llegar a decepcionar a quien va buscando la regla precisa.

Siguiendo el modelo de constitución de un estándar (Klinkenberg, 2006: 254) en lo que se refiere a la lengua española, el modelo castellano suministraba la variedad estándar, desde 1713 hasta 1999, e imponía su norma a las otras variedades emparentadas aunque se aceptasen elementos parciales de otras variedades a partir de 1884, 1925 y 1951 con la fundación de las Asociación de Academias. Después se implantó un modelo de trabajo en el que cada uno de los dialectos ofrecía una parte de la variedad estándar: ninguno de ellos impone totalmente su norma a los demás. Todo esto está vigente a principios del s. XXI. Es un modelo orientado a una estandarización monocéntrica sobre una comunidad idiomática multinormativa, y en cuanto a la norma, el español dispone de varias en referencia a las normas cultas de la lengua hablada y escrita en cada una de sus áreas dialectales (Moreno Fernández, 2010: 99).

Ahora bien, si bien las directrices de la Academia han cambiado a lo largo del tiempo, en la enseñanza y en los sistemas educativos del mundo hispánico el proceso quizás haya sido más lento. En España ha habido siempre un modelo de referencia reflejado en los textos escolares que era el de Castilla, por lo menos hasta los años 80, fecha en la que se llevaron a cabo los primeros Pactos Autonómicos entre Leopoldo Calvo-Sotelo, presidente del Gobierno, y Felipe González, líder de la oposición. Otras veces con un poco más de suerte, en lugares como Andalucía o Canarias, existió un doble modelo de facto para la enseñanza de la primera lengua: el modelo castellano y el modelo de región correspondiente (Moreno Fernández, 2010: 143).

Este doble modelo o referencia sigue existiendo hoy en día. Incluso, la asignatura que se imparte en la escuela obligatoria en toda España se sigue llamando *Lengua castellana y literatura* ⁽²³⁾, aunque en realidad, «*el castellano no tiene ninguna prioridad sincrónica respecto al andaluz*» o cualquier otra variedad del español, y la razón es que actualmente la idea que se fomenta entre los expertos es la de que «*no existen modalidades más ricas que otras, y sí usos de la lengua común más ricos que otros*» (Bustos Tovar, 2012). La complicación no se produce solamente por la existencia de una doble norma culta en diversas áreas, sino también por la influencia de usos regionales y locales, que, de un modo u otro tienen presencia en la escuela.

En el caso de Andalucía, ¿Debería enseñarse la variedad andaluza en la escuela? ⁽²⁴⁾, y si es así: ¿Cuál de entre las existentes? La tendencia es el seguimiento de una norma culta propiamente andaluza en la mitad occidental de la región, mientras que en la parte oriental se observa una tendencia fuerte hacia la castellanización de la variedad, como se aprecia en la evolución de los propios usos sociolingüísticos de los hablantes. Está claro que hay que partir de una base científica conceptual y, por lo tanto, no se puede enseñar la modalidad a través de los tópicos, pero esa es la tendencia por lo que se refiere a los manuales de lengua española en la enseñanza reglada en España. A este respecto, Elena Méndez (2012b) nos ilustra con un ejemplo como este, recogido de un manual de 10 de ESO, La Ñ:

«*¿Cómo hablamos los andaluces: bien, mal, regular? ¿Qué es lo que hablamos: un dialecto, varios dialectos, una deformación del castellano, una evolución, un retroceso...? ¿Por qué muchos andaluces cuando hablan en público se corrigen y tratan de hablar ‘fino’? ¿Es lo mismo andaluz que habla vulgar?...¿Por qué los andaluces padecemos un cierto complejo de inferioridad lingüístico?»*

Como podemos observar, todavía hay libros de texto que con una batería de preguntas ya se predispone a un alumno de 12 o 13 años, que nunca antes ha reflexionado sobre su modalidad, a alimentarse de tópicos. Por ejemplo, que el hablar bien o mal está ligado a una zona; introduce un concepto ‘deformación de castellano’ que el alumno ni siquiera debería oír; lo mismo que la idea de que hablar en público lleva a ‘corregirse’ o ‘hablar fino’, con lo que introduce un concepto subjetivo y acientífico. Ideológicamente son

23) Es como si en Italia, por ejemplo, la asignatura que se llama *Italiano* se llamase «Lingua toscana», lo cual sería más que absurdo.

24) Variedad andaluza entendida como español regional.

preguntas encaminadas a alimentar una postura victimista y reivindicativa que lleva a la valoración positiva de lo propio, por serlo, y al fortalecimiento de creencias con las que se pretende que se identifiquen los hablantes (Méndez, 2012b). Hay otros manuales que, en la misma línea, hablan de «norma lingüística andaluza culta»:

«La mejor solución sería, a mi entender, el poder contar con una norma lingüística andaluza culta, que recogiera los rasgos comunes aceptados por todos y que, al mismo tiempo, respetara y protegiera la riqueza lingüística de las hablas locales.» (Santillana Grazalema, 1995: 6-7)

¿Qué español tiene que enseñar un profesor andaluz? El mismo que un argentino o que un vallisoletano. Es evidente que se debería enseñar un registro culto del español, partiendo de la propia modalidad de cada uno. Eliminados los tópicos, es preciso ser conscientes de que los andaluces tenemos una lengua que es el español, y de que escribimos como los 400 millones de hispanohablantes, aunque unos seseen, otros ceceen y otros distingan.

En el resto de las zonas hispánicas, por ejemplo, en Argentina, hasta hace pocas décadas, fue práctica habitual en la escuela primaria y secundaria la enseñanza del tú y de la conjugación concordada con el pronombre vosotros. Esta práctica ha ido debilitándose en América en beneficio de la norma culta de mayor prestigio de cada país.

El Instituto Cervantes optó por elaborar su plan curricular sobre la base de la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española, y las otras normas cultas son objeto de anotaciones y comentarios, todo ello ha llevado a la descripción pormenorizada de rasgos que tienen una incidencia escasa en el proceso de enseñanza o aprendizaje de una lengua. No es obligación del Instituto Cervantes en su plan curricular establecer una caracterización de todas las grandes áreas del mundo hispánico, ni ofrecer datos minuciosos sobre la realización de un determinado sonido en una determinada ciudad. La alternativa es la de trabajar sobre las normas cultas del español, es decir, sobre inventarios de contenidos, ordenados por niveles para cada una de

las grandes normas cultas hispánicas, comentando debidamente la amplia serie de rasgos compartidos.

6. 2. El tratamiento de la variedad en los manuales de ELE

Para la lengua española existen dos obras de referencia en la enseñanza-aprendizaje de ELE; una es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y la otra, el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

El *MCER*, desde el Consejo de Europa trata, por supuesto, en distintos lugares del documento, el uso de las diversas variantes diafásicas. Señala que ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea pues las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales, y con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias (*MCER* 2002: 118). De hecho cuando trata la competencia sociolingüística se presentan las diferencias de registro y los distintos registros según su grado de formalidad (solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo). Asimismo se especifica que hasta el nivel B1 el registro utilizado debe ser el neutral, y a partir de aquí se pueden ir introduciendo otros, pero todo ello lo hace sin dilatarse excesivamente. Asimismo, no hace ningún tipo de referencia sobre cómo hay que presentar y tratar las variedades en la clase. Es más, en la tabla dedicada a la adecuación sociolingüística no se hace ninguna referencia a este tipo de variedades.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes*, en el apartado dedicado al enfoque adoptado y, concretamente, en la parte referente al componente pragmático-discursivo, destaca las relaciones entre la lengua y el entorno social, y la importancia de hacer consciente al alumno de las variaciones en el uso de la lengua relacionadas con los papeles sociales, las situaciones, los temas y los géneros, orales y escritos (2007: 1, 38). Está claro que se favorece un enfoque que ambiciona contextualizar todos los contenidos que despliega (gramaticales, funcionales, nocionales), así se incluyen algunas etiquetas como «cortés» o «coloquial», pero estas no son muy abundantes y no incluyen elucidaciones más profundas.

En cuanto a los manuales, en general a partir del nivel B1, parece ser que la variación diafásica está presente, pero no pocas veces la información que ofrecen sobre determinados rasgos de las variedades del español de América y de España es incompleta o inexacta. En los primeros manuales de español para extranjeros publicados en España la variedad centro-norte peninsular (castellana) era tomada como referencia casi exclusiva, evitando alusiones a otras variedades, a pesar de que algunas de ellas contaban con más hablantes. En la actualidad la situación no es muy alentadora.

García Fernández (2010) ha tratado de analizar el tratamiento de las variedades que hacen los manuales de español más difundidos para la enseñanza de ELE. Para ello sigue el comportamiento de algunos rasgos en los niveles fonético, sintáctico y léxico de la lengua. Una primera conclusión que extrae de su trabajo es que la variedad castellana sigue dominando la programación de muchos de los manuales de ELE. Las causas de dicha preferencia las atribuye a la tradicional corrección que se atribuía, por cuestiones históricas, a esta variedad, así como el propio origen de los autores de los libros. A ello le añade el hecho de que una institución de referencia en la difusión de la cultura en español como el Instituto Cervantes, es una iniciativa del Estado español. Sin embargo, son apreciables los pequeños gestos que se empiezan a observar en los libros de ELE, donde los autores van incorporando cada vez más alusiones a las variedades del español de América.

Aun así, en muchos de los manuales analizados por García Fernández (2010) estas referencias son inexactas o muy generales, lo que demuestra cierto desinterés por presentar con rigor aquellos rasgos que se desvían de la variedad preferente. No solo eso; se ignoran por completo las demás variedades peninsulares: la andaluza, y la canaria, además de las variedades de transición murciana y extremeña (Andión, 2008: 162) que también son español.

Respecto al nivel fonético, García Fernández (2010) observa que en la mayoría de los manuales se suelen incluir audiciones reales de hablantes de español de uno y otro lado del Atlántico. Pero se detecta después cierta incoherencia, ya que se descuida la explicación de los rasgos fonéticos del español de América en las lecciones del manual. Sobre el papel, parecería que el único modelo fonético que existe es el castellano, a pesar de la variedad de las audiciones. Las menciones a las variedades meridionales o americanas

suelen ser escasas y, cuando aparecen, en algunos casos son imprecisas o no pasan de ser un comentario anecdótico. También detecta en los manuales cierto descuido de la fonética, sobre todo a partir de un nivel superior, ya que todos los ejercicios prácticos se concentran en los niveles iniciales y, sobre todo, en las primeras unidades.

En el nivel C1-C2 del *Plan Curricular* hay una alusión a las diferentes realizaciones de /x/ en Hispanoamérica: una «realización aspirada [h] (las Antillas, México [menos la altiplanicie], El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, costa de Ecuador, Venezuela y Colombia; España: Andalucía y Canarias)», y una «realización velar, semejante al sonido peninsular [x]⁽²⁵⁾ pero más suave (altiplanicie mexicana, Perú, Argentina, Ecuador, Bolivia y Paraguay)». Pero el detalle que observamos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* no tiene correspondencia en los manuales de nivel superior, que prácticamente no incluyen ningún ejercicio de fonética (García Fernández, 2010). Los manuales, de esta manera, transmiten la idea equivocada de que la fonética es algo sencillo, que no precisa una profundización más allá de las primeras clases. El Instituto Cervantes gradúa la enseñanza de diferentes rasgos fonéticos a lo largo de todo el currículo de ELE, pero los manuales no desarrollan esta orientación. Sería recomendable, por lo tanto, que los manuales consideraran la fonética como algo que debe ser trabajado a lo largo de todo el curso de ELE.

Respecto a los rasgos fonéticos analizados, se observa en los manuales la misma inseguridad que cuando se presentan otros rasgos americanos del nivel morfosintáctico o léxico. La mayoría de las veces detectamos cierta confusión y dificultad en algo que, de por sí, es sencillo; a pesar de que toda Hispanoamérica, Canarias y parte de Andalucía es seseante, algunos manuales señalan que lo hace «una mayoría», lo cual es erróneo. Por lo tanto, deberíamos exigirles a los manuales exactitud a la hora de señalar uno de los pocos rasgos que es general a todas las variedades americanas (aunque no exclusivo, ya que también se registra en el sur de España y Canarias). De esta manera, el seseo, es uno de los pocos rasgos fonéticos que merece atención en los manuales. El yeísmo apenas se menciona y no corren

25) Habría que especificar aquí que este sonido en su realización velar fuerte pertenece a una parte de la Península, no toda, y que en otra parte de la misma Península se puede hablar de suavización de /x/ pronunciada como una simple relajación laríngea y débil (Menéndez Pidal, 1962).

mejor suerte fenómenos como la aspiración de /x/ ⁽²⁶⁾ o la realización de /s/. Aunque en los manuales iniciales se puede comprender esta ausencia, resultaría conveniente dedicarles a estos rasgos algún comentario en niveles más elevados. En cambio, en cuanto a las audiciones que se incluyen en los manuales, es apreciable que se incluyan ejemplos de hablantes de diferentes países hispanohablantes. Pero, salvo en casos excepcionales, por lo general, no se suele identificar un determinado hablante con una zona geográfica, lo que dificulta que el alumno de español pueda familiarizarse con los rasgos fonéticos de una determinada zona.

Por lo que se refiere a la gramática, García Fernández (2010) observa que el voseo es incluido con cierta reserva en las páginas de los manuales, y es quizá el rasgo del español de América que mayor atención recibe. La mayoría de los manuales suelen limitarse a mencionar el voseo pronominal-verbal y a situarlo únicamente en Argentina, lo que supone un preocupante reduccionismo, sobre todo en los niveles más altos.

El uso del pretérito perfecto en Hispanoamérica apenas es atendido en los manuales de ELE, y cuando lo hacen, se suelen limitar a establecer que este tiempo compuesto «no se usa», cuando, en realidad, este pretérito se utiliza en Hispanoamérica, aunque con unos usos mucho más restringidos que en España. No es cierto que no se use en absoluto. No encuentra ningún manual que profundice sobre los usos de los tiempos compuestos en el español de América y el único contraste temporal que se presenta entre el pasado compuesto y el simple es el que marca la norma castellana.

García Fernández detecta también cierto descuido a la hora de presentar el uso de los pronombres ustedes y vosotros. A pesar de que este último pronombre no se utiliza en Hispanoamérica (es, quizá, uno de los pocos rasgos comunes a todas las variedades americanas), encuentra en algunos manuales afirmaciones como que vosotros no se usa en «amplias zonas» o en «gran parte» de Hispanoamérica, lo que resulta inexacto, y por supuesto, no se menciona que el ustedes se usa también en España para sustituir al pronombre de segunda persona del plural.

26) Aunque tengamos que tener muy presente que para Manuel Ariza (1990: 168) en el español meridional nunca hubo /x/ y por ello es incorrecto afirmar en esta variedad de español se aspira la /x/.

En relación al léxico, y concretamente el léxico relacionado con la ropa que aparecía en varios manuales de ELE editados en España y en América, que le sirve como indicador de la variedad preferente de cada manual, concluye que los manuales publicados en España abogan por presentar un léxico fundamentalmente castellano, a pesar de que algunas palabras de las que aparecen suelen ser verdaderos dialectalismos, sin apenas difusión fuera de la Península. Está claro que también existen diferencias de léxico entre la España septentrional y meridional que tampoco se tienen en cuenta. En cambio, en el análisis de manuales publicados fuera de España aprecia que la variedad de referencia cambia. Ya no predominan las palabras españolas (mejor dicho castellanas) y la tendencia se inclina hacia la variedad rioplatense.

Cabría decir que, de este modo, toda la responsabilidad por lo que se refiere al estudio de la variación recae sobre el profesor, pues corresponderá al profesor detectar los posibles dialectalismos incluidos en los libros de ELE y completar la presentación de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Para ello, el profesor necesita recurrir a algunas herramientas fácilmente accesibles a través de Internet, como el proyecto Varilex, el CREA o el CORDE, que pueden orientar a la hora de saber dónde se utiliza una determinada palabra. Aunque como ya dijimos más arriba, esa realidad, la mayor parte de las veces parece ignorarse, pues incluso el CREA establece una clasificación dentro de las variedades del español de América y no del español de España.

Es verdad que los autores de manuales han de ser conscientes de su responsabilidad, pues los contenidos que difundan tendrán una mayor propagación respecto a lo que puede hacer un profesor en su clase. Los autores no pueden justificar determinadas incoherencias amparándose en el nivel inicial de un manual. También es cierto que hay que graduar los contenidos, pero eso no significa que tenga que tergiversarse la realidad, de otro modo, es labor de todos los profesionales de ELE tener alguna formación dialectológica, de manera que ofrezcamos a nuestros alumnos una información exacta y adecuada a sus necesidades: «Convendría tener definidos unos estándares de actuación para grupos genéricos o para la edición de materiales» (Bravo García, 2008).

6. 3. El tratamiento de la variedad en el español para fines específicos

Normalmente este tipo de enseñanza más especializada se demanda por parte de aprendices que poseen un dominio comunicativo básico en la segunda lengua: la gramática de los lenguajes de especialidad, con las precisiones pertinentes, es la misma que la de la lengua general, como ocurre también con su base fonético-fonológica y prosódica. De ahí que no sea extraño que esa enseñanza específica se busque en entornos homoglósicos que contribuyan a su eficacia y que permitan conseguir, en menos tiempo, un mejor resultado. Este tipo de enseñanza es la que se ofrece a profesionales o expertos en materias concretas que aspiran a hacer un uso de esa segunda lengua dentro de contextos especializados. En ella suelen merecer un especial tratamiento los aspectos comunicativos relacionados con terminologías específicas, con la lengua escrita y con la comunicación interpersonal en situaciones profesionales (Moreno Fernández, 2010: 154)

La enseñanza de la lengua va irremediabilmente unida a un contexto cultural y social, por lo que enseñar una lengua conlleva enseñar una cultura y una visión del mundo. La lengua de especialidad no está exenta de dicho contexto, pues está estrechamente relacionada con las destrezas y capacidades interculturales que son propias de cada uno de los ámbitos especializados en los que los alumnos van a establecer la comunicación profesional (Balboni, 2000).

Pero sin que se olviden estos aspectos culturales propios de cada contexto social y cultural, por otra parte también hay que tener en cuenta a la hora de enseñar una lengua de especialidad el punto de vista de la funcionalidad. Es imprescindible. Es de importancia básica la finalidad y, sobre todo, la función que va a tener el aprendizaje de esa lengua especializada. De este modo, no solo se tendrán que trabajar todas las competencias: la gramatical, la sociolingüística, la textual, la estratégica, la cultural y la pragmática, sino que esta última competencia, más ligada al parámetro de la funcionalidad, en este caso concreto, habrá de trabajarse de un modo más atento o de un modo especial por tratarse de una lengua cuyos aspectos funcionales son de carácter socio-profesional.

Desde la óptica de la variación lingüística, si las lenguas naturales son variables y se manifiestan de forma variable, los lenguajes de especialidad,

como parte que son de las lenguas naturales, también han de ser variables y manifestarse de modo variable. La variabilidad de los lenguajes de especialidad puede afectar a cualquier nivel lingüístico, de forma que es probable hallar ejemplos de variación en el plano fónico, en el gramatical y en el léxico-semántico, plano que, teóricamente, es el de la denotación por excelencia.

En el nivel léxico, la relación unívoca entre significante y significado, que debería caracterizar una terminología especializada, queda rota cuando existe varias formas de decir lo mismo (en Física, por ejemplo, es lo mismo presión de vapor o presión de saturación que tensión de vapor). Pero, sobre todo, se rompe cuando una forma adquiere distintos valores semánticos dentro de una especialidad. La consulta del *Vocabulario científico y técnico de la Real Academia de Ciencias* ofrece bastantes muestras de formas tecnolectales que han llegado a hacerse polisémicas: como el principio de equivalencia en Física o el prisma de Amici en Óptica. En la misma lingüística, el término registro es peligrosamente polisémico. La polisemia de las terminologías puede deberse al hecho de que los límites entre algunos lenguajes de especialidad no existen o no están claramente establecidos: así ocurre entre el derecho y la administración, la economía y las matemáticas, la química y la biología. Sin embargo, en casos como estos no tendría por qué producirse ningún tipo de ambigüedad si el contexto en que se utiliza el término, los interlocutores que lo comparten y las referencias especializadas están bien identificados.

Entre los factores extralingüísticos con cierta capacidad de influencia sobre la variación en los lenguajes de especialidad, se incluirían los mismos que afectan a la lengua general: los factores geográficos, los históricos, los sociales y los situacionales.

La variación lingüística en el terreno de los lenguajes de especialidad en la lengua española es un hecho evidente, y los ejemplos se pueden apreciar en los diversos planos lingüísticos. En el plano fónico y aquí incluimos la fonética, la fonología y la prosodia es, tal vez, donde menos fenómenos variables encontramos relacionados intrínsecamente con las lenguas de especialidad, aunque en ellos se recoja toda la variabilidad de la lengua general, como es lógico: un abogado mexicano hará uso de los rasgos fónicos propios del español de México; un científico argentino hablará con la fonética argentina; los profesores de español con fines específicos de

México y de España utilizarán y enseñarán una fonética mexicana y de la región española que sea, respectivamente, tanto si hablan de sanidad como si enseñan español de los negocios.

A pesar de todo, sí es posible encontrar que ciertos rasgos variables de la lengua general afectan más nítidamente que otros a la lengua utilizada con fines específicos, por ejemplo asuntos aparentemente triviales, pero que no lo son para un aprendiz de segunda lengua, pueden ser la forma de leer o decir los números de teléfono, la forma de pronunciar las siglas o la forma de pronunciar términos procedentes de lengua extranjeras. «Los profesionales de español con fines específicos han de tenerlo muy en cuenta porque sus estudiantes pueden llegar a moverse profesionalmente por muy diversos lugares del mundo hispánico. Lo que en España puede pronunciarse de una manera o hacerse de una manera o tener un cierto orden, en otro país puede ser diferente. Por ejemplo, la pronunciación de un término inglés en algunos sitios puede considerarse como ignorancia del inglés y, en cambio, en lugares como España puede funcionar como un síntoma claro de arrogancia o de exhibicionismo lingüístico (Moreno Fernández, 2010: 157).

En la gramática de los lenguajes de especialidad también existen fenómenos variables compartidos con la lengua general, pero que adquieren cierto relieve, por causas diversas, en el ámbito especializado. Muchas de esas manifestaciones lingüísticas variables se deben simplemente a la existencia de variedades geolectales diferentes. Por ejemplo, el de la preposición *hasta*. En el español de España y de otros muchos países hispánicos, la preposición *hasta* sirve para expresar un límite. Sin embargo, en varios lugares hispanohablantes puede expresar ‘inicio’ o ‘término’ sin que deba ir acompañada de una negación. En México, *hasta* puede aparecer en construcciones como la siguiente: *hasta ayer me lo entregaron*. Cuando se procede a la enseñanza del español con fines específicos a personas que van a moverse por todo el mundo hispánico, no puede olvidarse la explicación y la práctica correspondiente a los variados valores de *hasta* en el mundo hispánico.

Dentro aún del ámbito gramatical, podemos hallar también alternancias morfológicas que afectan a las lenguas de especialidad y que tienen su origen en factores geolingüísticos. Por ejemplo, en el lenguaje de la economía alternan, en el mundo hispánico, las formas de *coste* y *costo*, sin embargo la primera es claramente preferida en España, mientras que la segunda

pueden encontrarse más bien en América. Este tipo de información sobre los usos preferidos por los economistas en unos lugares y otros es importante para la enseñanza y el aprendizaje del español empresarial y de los negocios (Moreno Fernández, 2010: 158).

También el plano léxico y semántico ofrece muestras de variación, que en una buena parte se deben a la existencia de variedades de especialidad marcadas dialectalmente. Las terminologías de muchos ámbitos especializados no están unificadas en el mundo hispánico, dando lugar a una heterogeneidad que afecta a los aprendices de español. Esas formas léxicas, alternantes según la región hispánica, pueden ser consideradas como geosinónimos. En el léxico del automóvil, descubrimos (aparte del muy conocido caso de *coche*, *carro* y *auto*) que *volante* es la forma más difundida en todo el mundo hispánico- por lo tanto, sería la que habría que enseñar preferentemente-, pero no hay que echar en saco roto la frecuencias de *guía* y de *timón* en las Antillas españolas y de *manubrio* en Chile; *intermitente* es la forma general y casi exclusiva de España, pero no se usa o apenas se usa, en territorios tan significativos como México -donde se prefiere *direcciona*- o como Argentina, donde se usa *luz* (de posición, de guiño o de giro); la forma *baca* es casi la única utilizada en España, pero no se maneja prácticamente en ningún lugar de Hispanoamérica, donde se prefiere *parrilla* con toda claridad; similar comportamiento se observa en la voz *depósito* para la gasolina, predominante en España, mientras que América se inclina por *tanque*.

Afortunadamente, actualmente disponemos de datos como estos, y de formas tan abundantes como fiables, gracias al proyecto de investigación denominado VARILEX («Variación léxica en el mundo hispánico») que recoge información de primera mano de todo el dominio hispanohablante, centrándose en el léxico urbano y moderno, un léxico que también se vincula a los lenguajes de especialidad.

La variación lingüística se da también en el plano del discurso (en la lengua escrita y hablada) y en el de la conversación, ya sea de tipo geográfico, situacional o social: las formas de organizar los textos epistolares, los informes, los certificados o las actas, y tanto en las rutinas como en aspectos marginales (por ejemplo disposición de las fechas y de las firmas). El mundo de la cortesía también ofrece matices diferentes que pueden ser determinantes a la hora de mantener una relación profesional o de cerrar

un negocio. Las formas de tratamiento -las nominales y las pronominales- tienen un gran valor en las relaciones humanas y muy especialmente en las profesionales. Las cuestiones proxémicas y kinésicas, por más que no sean puramente lingüísticas, tampoco deben despreciarse en la enseñanza de lenguas con fines específicos: la forma de sentarse, de gesticular o el tono de la voz ayudan a cerrar una compra-venta con éxito, como pueden ayudar a frustrarla definitivamente. Todo ello tiene que ver con la variación, no digamos ya solo lingüística, sino comunicativa, y todo ello puede ser objeto de interés para la enseñanza de lenguas con fines específicos.

El campo de las lenguas de especialidad, es con frecuencia subestimado y banalizado en cuanto a sus dificultades, y en cambio «es un sector difícil de clasificar por la gran diversificación que ofrece, por la variedad de situaciones y contextos en los que se puede situar la comunicación especializada, y por los objetivos y métodos de aprendizaje en los que se desenvuelven (Gómez de Enterría, 2006: 50). Al margen de la variedad desde la que se parta según las características del profesor y sobre todo según las necesidades del estudiante, una solución práctica en el campo de las lenguas de especialidad podría ser la opción del español internacional. Es en las lenguas de especialidad donde seguramente el español internacional es más práctico y de ayuda eficaz por su alto rendimiento en lenguajes sectoriales o de especialidad (Bravo, 2008:86).

A la hora de determinar si el español internacional es una buena elección didáctica, hay que considerar el método que se va a seguir. Para algunos, la enseñanza de la lengua va indisolublemente unida a su contextualización cultural y objetan que no hay cultura neutra, por lo que la lengua de la enseñanza del español debe tener referencias históricas, sociales y culturales concretas y variadas. Pero es imprescindible no pasar por alto el natural propósito utilitario de las realidades comunicativas que puede generar cada ámbito o situación profesional.

La denominación genérica de Español con fines o propósitos específicos tiene como objetivo la adquisición de la lengua que es propia de la comunicación especializada, fundamentalmente en las áreas socioeconómicas, en el área de la gestión sanitaria, en el área de la gestión cultural, en el área del derecho, en el área de las relaciones internacionales, y por último en el área de la ciencia y de las tecnologías. Pero esta denominación (EFE) además ha sido especificada o delimitada por otras denominaciones más concretas: El EFP

y el EFA, y la necesidad de estas denominaciones también son el resultado de una necesidad de caracterizar los objetivos de los aprendices, ya que estos objetivos deber ser determinados por la lengua que demanda su actividad profesional en el primer caso y formativa en el segundo (Gómez de Enterría, 2006: 49). Es decir, el «Español con fines profesionales» (EFP), enseñanza del español centrada sobre todo en adultos que desean estudiar la L2 de su profesión, y «Español con fines académicos» (EFA), estudio de la L2 por los estudiantes extranjeros con el objetivo de la movilidad hacia los países hispanohablantes.

Por ejemplo, en un campo como la medicina o en el área de la gestión sanitaria («español de la medicina», «español de la enfermería», «español de la ciencias de la salud», «español de la atención sanitaria primaria», «español de la atención sanitaria secundaria») el español internacional sería un recurso que no hay que subestimar, pues atender a las necesidades de unos profesionales que juegan con la vida de las personas no es de poco, siempre con la debida prudencia. Y no digamos en el área del derecho («español jurídico», «español de las transacciones mercantiles») o en el área de las relaciones internacionales («español de la diplomacia», «español de la política internacional»).

La finalidad es siempre instrumental como también en el caso de los mercados de los medios de comunicación de masa, cuyo propósito es servir de pauta lingüística en medios destinados al público hispanohablantes de diversos países con variantes autóctonas y contactos interculturales complejos, captando el beneplácito del sujeto meta y consiguiendo los propósitos comunicativos del medio en cuestión. Es una modalidad ecléctica conveniente para ciertos fines comunicativos (Bravo, 2008: 23). Pero eso no quiere decir que tengamos que poner en peligro esa unión de la cultura y la lengua de la que se hablaba antes, no tienen por qué perderse las raíces históricas, sociales y culturales de cada una de las variedades de la lengua, compatibilizando los usos globales con los locales (Moreno Fernández, 2010: 125).

En un artículo de Isabel García Izquierdo (2006), la autora comenta cómo el popular informativo científico *Scientific Medical Literature in Spanish* contiene numerosos ejemplos de híbridos formas sintácticas y léxicas, así como las convenciones tipográficas que reproducen estructuras de inglés en el idioma español. Como resultado, es casi imposible construir un discurso

científico o pseudocientífico coherente. Es en este contexto que la existencia de una variedad del español neutro podría ayudar a sistematizar el uso. Además por lo que se refiere a la traducción especializada son muchos los problemas a los que enfrentan los traductores cuando se trabaja con lenguajes especializados, en el caso de los textos científicos informativos estos problemas conducen a menudo a la degradación del español.

Las posibles soluciones a estos problemas pueden hallarse en la existencia de una variedad neutral de la lengua, aunque solo sea como hipótesis, la necesidad de una variedad del español neutro en la traducción de textos médicos especializados (ya sean de carácter popular informativo o no). Esta necesidad de hecho ya se ha contemplado para el caso de inglés, y toma la forma de defender lo que se conoce como «inglés global». Además el caso de la medicina es más bien heterodoxo, ya que muestra las características que nos llevan a considerar la necesidad de una variedad neutral con más claridad que en otras áreas de especialización (Bravo, 2008: 94).

La finalidad primordial de este español internacional no es la ejemplaridad lingüística o la creación literaria, sino favorecer la eficacia comunicativa, aunque siempre es necesario ir con cautela ya que la falta de prudencia puede convertir lo más inocuo en mortal. Respecto al abuso de la internacionalización, considerando que, siendo posible, conveniente y hasta necesario su cultivo y desarrollo, se hace imprescindible limitar su aplicación a los ámbitos de las lenguas de especialidad, de los intercambios internacionales y, como modelo de referencia ya que un uso mal entendido de esa modalidad globalizada puede llevar a un peligroso empobrecimiento de la lengua. Las variedades lingüísticas de las distintas regiones del mundo hispánico no pueden verse desplazadas o sustituidas por un español internacional, porque la diversidad de identidades hispánicas es un patrimonio que nos enriquece a todos (Moreno Fernández, 2010: 126). El español internacional no pretende ser la lengua del futuro, sino un estándar común que ayuda a esa proyección (Bravo, 2008: 89).

CAPÍTULO III: MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS APLICADOS

A fin de encuadrar nuestro estudio dentro del marco metodológico que lo ha caracterizado vamos a describir los siguientes aspectos:

1. Enfoque
2. Tipo de investigación
3. Diseño de la investigación
4. Método
5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos. Fases
6. Unidad de estudio, población y muestra.
7. Período y lugar de la investigación.
8. Conceptualización y operacionalización de variables

Por lo que se refiere a la terminología se hace necesario, en primer lugar, realizar una serie de distinciones básicas para explicar con qué terminología se ha trabajado⁽²⁷⁾. Entenderemos por enfoque lo que para otros es «tipos» de investigación o también «técnicas» (Campoy y Almeida, 2005: 193), «métodos» (Taylor y Bogdan, 1990; Ruiz Olabuénaga, 1996; Suárez Ruiz, 2003), o incluso «paradigmas» (Cabré y Lorente, 2004), y que hacen referencia a la investigación cuantitativa y cualitativa; por tipos de investigación, lo que otros entienden por «alcances» (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2003) y son los diferentes modelos o modalidades de investigación: exploratoria, descriptiva...; por técnicas, los

27) En la metodología de la investigación científica sabemos que no siempre esta coincide entre los expertos. La realidad es que hay quienes usan indistintamente términos que de alguna manera se refieren a lo mismo. Hay para quienes los enfoques son lo que otros llaman los métodos, o simplemente las técnicas de recolección de los datos, es decir la observación, entrevista, encuesta (Niño Rojas, 2011: 28).

que algunos llaman «métodos» o «instrumentos», es decir, las operaciones o los procedimientos de investigación como la observación, la entrevista o la encuesta; por instrumentos, lo que algunos llaman también «estrategias» (Moreno Fernández, 1990), es decir, los elementos o materiales que permiten la ejecución o aplicación de las técnicas, como sería el cuestionario en la técnica de la encuesta.

1. Enfoque

Los enfoques elegidos han sido el de tipo cuantitativo, pero también el de tipo cualitativo, el primero, como un preámbulo de investigación, ha dado paso después a un análisis e interpretación de la información. Esta elección ha dependido de la naturaleza de la información que se ha recogido para responder al problema de investigación. Si el enfoque cuantitativo le ha proporcionado a la investigación un carácter cerrado por tener un protocolo bien definido de intervención desde el principio hasta el final de la misma, y por una cierta uniformidad (Campoy y Almeida, 2005: 195), el enfoque cualitativo le ha dado, en cambio, un carácter abierto, porque los resultados no necesariamente tienen que ser adelantos de las teorías aplicadas.

Se han analizado, pues, las proporciones del comportamiento lingüístico, y se han asignado índices de frecuencia a los fenómenos lingüísticos observados en el corpus, y estos han podido servir para construir modelos estadísticos más complejos, que explicasen la evidencia hallada. Después se ha pasado a una descripción detallada y completa además de una interpretación de los fenómenos lingüísticos observados y de los comportamientos lingüísticos. El enfoque cuantitativo ha supuesto un cotejo (estadístico) de la realidad pero conjuntamente se ha pretendido dar a conocer una realidad más allá de los números, puesto que se estudian personas, y en este caso concreto un grupo que realiza una labor fundamental de difusión de la lengua española.

1.1. Respecto al grupo estudiado

En concordancia con la dimensión del grupo estudiado en general se estima que el enfoque cuantitativo es el más apropiado en los análisis macrosociales y el cualitativo el más apropiado en los microsociales (Cicourel 1981; Flick, 1998/2002; Campoy y Almeida, 2005). Moreno Fernández (1990) también lo señala:

«La sociolingüística actual se agrupa en torno a dos tendencias metodológicas: la que pone su atención en entidades sociales de mediana o gran dimensión, tendencia encabezada por Labov, y que suele buscar análisis puramente cuantitativos y la que prefiere centrarse en el estudio de grupos más reducidos, al frente de la cual podemos situar a Gumperz.» (Moreno Fernández, 1990: 51)

Pero esa «preferencia» no significa que no pueda intentarse un enfoque cuantitativo en grupos de pequeñas dimensiones, en un análisis microsocial como el de esta investigación. Ahora bien, una cosa es la dimensión del grupo social que se estudia y otra la cantidad de informantes que abarca el estudio; aunque la extensión del grupo estudiado en esta investigación sea de dimensiones reducidas (profesores de español nacidos en Andalucía y que trabajan fuera de España o países hispanohablantes), y según los preceptos anteriores, para ellos se requiera un enfoque de tipo cualitativo, la proporción de individuos respecto al universo, es decir, la cantidad de informantes concretos que han servido de base para este estudio ha sido alta, por lo que se ha visto apropiado no prescindir del enfoque cuantitativo, no solo para un mejor y más fácil manejo de los datos, en un principio, sino también para lograr un mayor beneficio en la perspectiva de estudio. Esto no es absolutamente nada nuevo, el acercamiento de las posturas anteriormente descritas o la combinación de la cuantificación con la perspectiva cualitativa ya fueron puestas en práctica por estudiosos como Mats Thelander (1982).

1.2. Respecto a las variables estudiadas

Campoy y Almeida (2005: 198) señalan cómo en las investigaciones cuantitativas normalmente se trabaja con variables objetivas como clase, género, edad y otras, definidas de modo externo al sujeto, mientras que en los estudios cualitativos las variables se definen internamente, desde el propio sujeto. En esta investigación, hemos combinado variables de tipo objetivo con otras de tipo subjetivo; por un lado, se ha hecho una categorización según variables cuantitativas, pero, sin embargo, también se han insertado otro tipo de variables que responden a un tipo de comportamiento lingüístico de carácter subjetivo y en base a una percepción, y esto no se hizo en virtud de una decisión tomada antes del desarrollo de la investigación sino que antes hubo que ver cuál era la percepción del grupo y, consecuencia de ello, la denominación acerca de la variedad empleada (castellano, español estándar, español neutro, mi modalidad, meridional), aunque pudieran a veces coincidir en muchos de los casos.

1.3. Respecto al tipo de datos

Utilizar un mismo patrón con cualquier tipo de datos lingüísticos no tiene sentido en sociolingüística y además se puede caer en el deterioro del valor de los resultados (Moreno Fernández, 1990: 30). Dado que hay tipos de datos que producen información de tipo cualitativo y otros que dan lugar a información de tipo cuantitativo, en este trabajo ha sido preciso procesar cada tipo de dato en base a su naturaleza: en primer lugar, la descripción y explicación de las características externas generales de los individuos siguiendo una estructuración de los datos dentro de la cuantificación, pero los datos de naturaleza distinta han tenido que ser analizados desde otra perspectiva complementaria y que ha dado sentido a la investigación con el objetivo de llegar al comportamiento o conducta en contextos estructurales y situacionales. Definitivamente se ha pretendido emplear criterios cualitativos sin querer renunciar tampoco a los cuantitativos recogiendo

y analizado los datos que se han convertido en números cuantitativos, y otros que, en cambio, nos han informado sobre caracteres y cualidades de los fenómenos. Analizar es descomponer las partes de un todo en cada uno de los elementos que lo componen; se pueden identificar simplemente las partes de un todo (Martínez, 2006) o identificar esas partes e indagar en qué cantidad aparece cada una de ellas, pero cuando no se obtienen datos suficientes y en la proporción adecuada para poder trabajar con ellos, se tienen que adoptar otras técnicas que nos permitan hacer recuentos sobre aspectos concretos, o intentar, aun trabajando dentro de la cuantificación en un principio, ver los datos cuantificados desde un enfoque cualitativo, como en el caso de esta investigación, de este modo los fenómenos poco frecuentes han podido recibir la misma atención respecto a los muy frecuentes.

1.4. Respecto al tipo de análisis

La mezcla de enfoques ha estado condicionada también por el tipo de análisis realizado. La microvariación y la macrovariación tienen la posibilidad de ser combinadas (Thelander, 1982; Moreno Fernández, 2010), pero además hay que tener en cuenta que el cambio lingüístico no es disfuncional, es decir, la función de los factores intralingüísticos interviene muy decisivamente en los cambios en las lenguas, de este modo, la sustitución en un mismo espacio de formas alternantes o el cambio secuencial de una forma a su alternante no son ni libres ni totalmente condicionadas por factores extralingüísticos, sino que reflejan una elección funcional de parte del hablante, dirigida a servir a sus propósitos comunicativos (Beatriz Lavandera, 1984: 13; Campoy, 1999: 57). Así, en la investigación realizada, se ha podido comprobar cómo la elección lingüística, concebida a partir de un nivel de macrovariación (alternancia de dialectos), que suele ser analizada cualitativamente, no solo puede estar relacionada con aspectos extralingüísticos y/o factores de tipo socio-cultural (el tipo de estudios realizado, la edad, el sexo, la posible correspondencia con el espacio geo-físico, es decir, el lugar en el que viven los individuos), sino que puede también estar relacionada con características propias del uso lingüístico o del propio contexto lingüístico, y por tanto, factores intralingüísticos (tema, contexto, situación formal/informal, cambio de situación lingüística) propias de la microvariación.

De esta manera la elección de un hablante depende de factores que favorecen o limitan el uso de una variedad concreta estableciéndose los correspondientes grados de probabilidad (frecuencias) de uso de cada variedad o de la variedad. La combinación de enfoques se debe a la consideración de ambos tipos de factores, pero ha sido también importante en esta investigación la consideración de que los datos sociolingüísticos no deben estar sobrecuantificados (Thelander, 1982). Esta sobrecuantificación se ha podido evitar manejándolos sin perder de vista las características cualitativas que en ellos se revelan.

1.5. Respecto a las técnicas empleadas

El instrumento de recolección de datos ha sido el cuestionario, cuya utilización, junto con los test o la entrevista estructurada dentro de la técnica de la encuesta, es más ventajosa para llevar a cabo investigaciones de tipo cuantitativo, dado que este tipo de técnicas requieren una estructuración que limite el tipo de respuesta. Pero el cuestionario utilizado en este trabajo ha podido dejar paso no solo a información de tipo cuantitativo sino también a información de tipo cualitativo, a partir de una insinuación de algunas de las técnicas más importantes con las que se llega a este tipo de información (la entrevista cualitativa, o la entrevista no estructurada), pues este ha sido orientado también a obtener información, no de formal oral, aunque sí escrita y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes. De este modo se ha hecho uso de un tipo de estructuración más abierta que dejase amplitud para la respuesta de los sujetos a evaluar, llegando así a un tipo de estructuración mixta que, por un lado, limitase el tipo de respuesta en algunos casos, y por otro lado, también dejase paso, cuando interesaba, a una reflexión e introspección por parte de los encuestados en relación a la situación que se está estudiando.

2. Tipo de investigación

Dependiendo del nivel de profundidad del conocimiento que se desee alcanzar⁽²⁸⁾ y según la naturaleza de los objetivos, hay autores que establecen una tipología de investigación entre las que se encuentran la investigación experimental, la descriptiva, la explicativa, la histórica, la etnográfica, la investigación-acción (IA), los estudios de caso y otros tipos (Niño Rojas, 2011), y otros, sin embargo, que dividen el tipo de investigación en exploratorias, descriptivas, correlacionales y explicativas (Sampieri, Collado y Baptista, 2003).

Esta investigación se ha iniciado como un estudio descriptivo, donde se ha pretendido describir y medir las oportunas variables con la mayor precisión posible y se han ubicado para que indiquen cómo se manifiesta el fenómeno de interés (Toro y Parra, 2006: 138), pero no se ha limitado a esto, ya que en un segundo momento, como indican los estudios correlacionales, se ha pretendido estudiar la relación y el grado de relación entre las variables, o cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos entre sí, si lo hacen. Se ha comprobado si las variables están o no en relación obteniendo una explicación parcial de los hechos observados y para conocer cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas. Así pues el estudio ha comenzado siendo descriptivo para posteriormente convertirse en correlacional.

Pero a veces los límites no están tan separados entre los tipos de investigación, pues si en los estudios correlacionales se comprueba si dos o más conceptos están relacionados entre sí, de alguna manera estamos dando también una información de carácter explicativo, y así, esto ha supuesto también una previa exploración, descripción y correlación; de este modo, intentando encontrar las razones o causas que provocan ciertos fenómenos y teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la investigación ha sido analizar el porqué del empleo de una modalidad determinada en un

28) De ahí que Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2003:112) la denominen en vez de tipo de investigación alcances de la investigación.

contexto definido o, dicho de otro modo, qué factores han podido influir en el uso y la conducta, la investigación no ha estado muy lejos de alcanzar el rango de explicativa. Se han examinado los aspectos extralingüísticos y/o factores de tipo socio-cultural (el tipo de estudios realizado, la edad, el sexo, la posible correspondencia con el espacio geo-físico, es decir, el lugar en el que viven los individuos), sin dejar de tener en cuenta la adaptación al entorno de trabajo, los compañeros, el tipo de empresa, o los intereses de los alumnos, pero también se han puesto en relación las características propias del uso lingüístico o del propio contexto lingüístico y por tanto, factores intralingüísticos (tema, contexto, situación formal/informal, cambio de situación lingüística)

Por último, se advierten algunos elementos de la investigación-acción, dentro de la dimensión cualitativa del trabajo, en tanto que su foco de estudio es la práctica educativa y/o social que se orienta a elaborar la realidad al mismo tiempo que procura una mayor comprensión de la misma (la comprensión de la conducta humana) además de ser un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación. El análisis que se ha llevado a cabo es el de una situación social con el fin de regenerar la calidad de la acción dentro de la misma para proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas (J.Elliott, 1993: 88); estamos pues ante una forma de indagación autoreflexiva de los participantes en situaciones sociales (y educativas) para renovar, si es necesario, no solo las propias prácticas educativas sino también la comprensión de dichas prácticas y las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (S. Kemmis, 1984; Gairín Sallán, 2002). Por último, aunque menor grado, no podemos olvidarnos de este matiz, anteriormente descrito, dentro de una óptica cualitativa, que concede una cierta asociación con una orientación que se aproxima a la investigación de tipo evaluativo, pues su finalidad viene a ser el determinar el mérito o el valor del objeto de evaluación y ayudar en la toma de decisiones, para un avance dentro del ámbito de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Diseño de la investigación

Este ha sido un paso muy importante ya que si el diseño está bien concebido los resultados tendrían más posibilidades de ser válidos.

Para el presente estudio se ha llevado a cabo un diseño de investigación no experimental, y dentro de este, un diseño transeccional o transversal correlacional. Tanto la investigación experimental como la no experimental son herramientas muy valiosas de que dispone el investigador y ningún tipo es mejor que la otra (Niño Rojas, 2011: 33), sino que simplemente el diseño que se ha seleccionado ha dependido del problema de investigación y del contexto que rodea al estudio. Lo que hemos hecho es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos, sin manipular o variar deliberadamente las variables independientes. No se ha construido ninguna situación, ninguna realidad, sino que se han observado situaciones existentes no provocadas intencionalmente por la investigadora. Las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, pues no se tiene control directo sobre dichas variables y no se puede influir sobre ellas porque ya han sucedido, igual que sus efectos. Ya que no hay manipulación intencional ni asignación al azar, la investigación es sistemática y empírica. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se observan tal y como se han dado en su contexto natural.

Asimismo, dependiendo de la dimensión temporal, la investigación no experimental puede ser o transversal o longitudinal (Toro y Parra, 2006: 161). Este trabajo tiene un diseño transversal (o transeccional). La elección del segundo tipo hubiera tenido la ventaja de que nos hubiera proporcionado información sobre cómo podrían evolucionar las variables y sus relaciones a través del tiempo, y ciertamente, y dejando pasar algún tiempo, podría abrirse la posibilidad de un estudio de este tipo una vez terminada esta investigación. Pero el caso de esta investigación se centraba en analizar cuál era el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, cuál era la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo, por ello se han recolectado los datos en un solo momento, en un tiempo único,

y el propósito ha sido el de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un período determinado.

Además, hay una clasificación estándar que especifica, dentro del tipo de diseño, dos subclases, que ya hemos situado dentro del tipo de investigación, pero que es pertinente y oportuna mencionarla porque nos sirve para encajar y ensamblar definitivamente esta investigación en el marco del diseño de investigación y justificarla, y razonarla ulteriormente, dentro del tipo de investigación, y además establece una diferencia entre estudios correlacionales y causales: la primera subclase, los diseños transversales descriptivos, tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables; medir en un grupo de personas u objetos una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción. La segunda subclase corresponde en cambio a los diseños transversales correlacionales /causales, como es el caso de nuestra investigación, cuyo objetivo ha sido no solo el de medir y proporcionar la descripción, sino también describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Lo relevante de esta clasificación es que estas relaciones pueden ser correlacionales o causales; cuando se limitan a relaciones no causales se fundamentan en hipótesis correlacionales, y cuando buscan evaluar relaciones causales se basan en hipótesis causales. En nuestra investigación se ha intentado establecer relaciones, pero relaciones causales. Debemos recordar que la causalidad implica correlación pero no toda correlación significa causalidad. De este modo, primero hemos establecido correlación y luego hemos intentado llegar a la causalidad, consiguiéndolo en alguna ocasión, y en el momento en que se establecen relaciones causales el estudio se convierte en explicativo.

Por otra parte, otra distinción estándar es la que se hace según el tiempo en que se efectúan las investigaciones, y así podemos decir que el presente trabajo se ha caracterizado por ser una investigación sincrónica donde se estudian fenómenos que se dan en un corto periodo, y no diacrónica, donde se estudian fenómenos en un periodo largo con el objeto de verificar los cambios que se pueden producir.

4. El método y los pasos

Ya se ha mencionado que al hablar de los métodos en investigación es frecuente que se haga referencia a lo que pueden ser las técnicas (la observación, la entrevista, la encuesta y otros). Sin embargo, quienes les dan a estas técnicas el motete de «métodos», también hablan del «método científico», a veces en los mismos contextos. ⁽²⁹⁾

Por el propósito o finalidades perseguidas estamos ante una investigación aplicada, práctica o empírica, que también parte de un marco teórico, es decir de una investigación básica, pura o dogmática. En este trabajo la finalidad no se ha asentado en la formulación de nuevas teorías o en la modificación de las existentes, o en incrementar los conocimientos científicos o filosóficos sin contrastarlos con ningún aspecto práctico, sino que se ha buscado la aplicación o utilización de los conocimientos previos, por eso se encuentra sin duda vinculada con la investigación básica, pues depende de los resultados y avances de esta última. Claramente la investigación de carácter documental también ha sido fundamental, pues se ha tenido que consultar previamente las fuentes de carácter documental, a fin de evitar una duplicidad de trabajos. Fruto de ello se ha organizado un marco teórico que ha sentado las bases de la investigación. Posteriormente se ha pasado a una investigación de campo, donde lo que más interesaba era saber qué modalidad de español utiliza el profesorado andaluz de ELE en un determinado contexto, y cuáles podían ser las consecuencias prácticas, o qué problemas podía plantear la enseñanza de una modalidad u otra coherentemente con la persona que la enseña, y qué solución dábamos al problema, si es que se planteaba. Para todo ello la investigación se ha apoyado en informaciones que han provenido de un cuestionario o formulario con 44 preguntas que se ha ido mandando a profesores de ELE andaluces que trabajan en diferentes países.

De este modo, concluida la primera etapa de investigación documental previa, en la segunda etapa de investigación de campo o de acumulación

29) Cfr. Rodríguez G. 1998; Cerda, 2000; Bell, 2002; Tamayo y Tamayo, 2004; Giroux, 2004 y Niño Rojas, 2011.

de información empírica se ha empleado la medición directa a través de preguntas sobre el tipo de variedad que se usa para ciertos propósitos, lo que ha permitido el conocimiento de los hechos fundamentales que caracterizan a los fenómenos. Los métodos empíricos y teóricos del conocimiento, dialécticamente relacionados, pueden apoyarse fundamentalmente en los métodos estadísticos, de este modo, en un tercer momento, los métodos estadísticos también han cumplido una función relevante, pues han contribuido a determinar la muestra de sujetos a estudiar, tabular los datos empíricos obtenidos y establecer las generalizaciones apropiadas a partir de ellos. La estadística descriptiva ha permitido organizar y clasificar los indicadores cuantitativos obtenidos en la medición, revelándose a través de ellos las propiedades, relaciones y tendencias, que en muchas ocasiones no se perciben de manera inmediata. Las formas en que se ha organizado la información ha sido mediante tablas de distribución de frecuencias y gráficos. La estadística inferencial ha permitido, en cambio, analizar las regularidades y las relaciones cuantitativas entre propiedades sobre la base del cálculo de probabilidades. La técnica aplicada para estudiar la asociación entre las variables ha sido la prueba de Chi-cuadrado.

5. Fases, técnicas e instrumentos de recogida de datos

La elección de la técnica adoptada en esta investigación ha dependido de la naturaleza de los datos y del tipo de análisis al que se debían de exponer los datos. Los materiales que debían recopilarse, debían ser por definición lingüísticos y sociológicos, y si bien los que se referían a la modalidad empleada en cada tipo de circunstancia eran fundamentales, no menos interesantes han sido los de tipo sociológicos, imprescindibles para verificar si ambos tipos de datos podían ponerse en relación.

El instrumento o la estrategia elegida en esta investigación, ha sido el cuestionario. Pero los cuestionarios utilizados por los investigadores de campo especializados durante la recogida de datos pueden ser directos o indirectos. Los primeros son presenciales, dándose una interacción

investigador-informante directa, mientras que los segundos no lo son, y en este caso se recurre al servicio postal, Internet, o cualquier otro medio. Concretamente en esta investigación se ha utilizado un método de encuesta no presencial: la modalidad de encuesta electrónica⁽³⁰⁾. El cuestionario, se envió por correo a los encuestados aunque con una previa investigación y selección de cada sujeto. La selección de los individuos se tomó en base a una reflexión sobre aspectos metodológicos (grado de representatividad, tipo de muestra, significación estadística, etc), pero, sobre todo, en base a los objetivos de la investigación. Para el formulario, el tipo de instrumento empleado ha sido una solución gratuita: Google Docs, un procesador de palabras y editor de hojas de cálculo en línea, que permite a los usuarios crear, editar y compartir documentos y hojas de cálculo en la red. Este incluye un editor de formularios destinados a encuestas con la que hemos realizado nuestro cuestionario. Se aplicó mediante envío personal por correo a las personas seleccionadas.

El método de recolección de la información ha consistido en el procesamiento estadístico de la información guardada a medida que se iban recibiendo los formularios a través de google docs, y que luego se ha ido almacenando en línea en una hoja de cálculo, pero también de forma manual para las preguntas de tipo abierto. Una vez concluida la aplicación de los cuestionarios se procedió a la tabulación de los mismos, para proseguir con el análisis estadístico, la triangulación de toda la información teórica y empírica analizada y, finalmente, las conclusiones.

5. 1. Estructuración del cuestionario

Las principales diferencias entre las técnicas de recogida de datos más habituales tienen como referente básico la presencia o ausencia de un guión pre-establecido, más o menos estructurado, a seguir por el investigador con posibilidades intermedias. De hecho podemos descubrir todo un continuum en cuyos polos se encuentran por una lado las técnicas que suponen una

30) El primer precedente de este tipo de encuesta se encuentra en Canadá, es el Proyecto « The Goleen Horseshoe» de Jack K. Chambers (1994, 1995, 1998) que utilizó este instrumento de recolección de datos para estudiar patrones de comportamiento lingüístico, este proyecto marcó un hito ya que desarrolló la modalidad de encuesta electrónica (Campoy y Almeida, 2005: 123).

nula o escasa estructuración, pues el investigador no trata de seleccionar los datos y da más valor a la información cualitativa, y en el otro polo la técnicas que poseen una rígida estructuración pues el investigador selecciona qué conductas quiere estudiar y cómo lo va a hacer. (Moreno Fernández, 1990: 30). Esta estructuración previa de las técnicas e instrumentos empleados es inversamente proporcional a la complejidad del procedimiento de análisis posterior (Moreno Fernández, 1990: 91; Campoy y Almeida, 2005: 119).

El instrumento o estrategia que se ha utilizado para la recogida de datos, el cuestionario, que suele ser buen instrumento de recolección de datos para la observación controlada, necesita de un guión preestablecido, de una estructuración previa, esta estructuración ha asumido como eje fundamental la conducta que se ha pretendido analizar, pero de este modo de conformación de este instrumento de recolección se derivan otras características, que nos interesaban en concreto: por un lado que no fuera imprescindible la interacción directa entre investigador e informante, y por otro lado que la formulación de preguntas previamente establecidas, pudieran tener un final abierto o alternativas fijas.

5. 1. 1. La recogida de datos en función del propio investigador y de la interacción investigador-informante

Hay dos formas de enfocar la recogida de datos en función del tipo de participación e implicación del investigador: con un explorador que desempeñe esa misma función de cara a los informantes, y con un explorador que se integre en el grupo y que participe activamente en interacciones cara a cara (Maurice Sevigny, 1981; Moreno Fernández, 1990; Campoy y Almeida 2005).

En el caso concreto de nuestra investigación estamos ante una investigadora no participativa, pues el cuestionario era de tipo no presencial, y por tanto la interacción investigador-informante directa no se daba. Pero la particularidad era que, previamente a la compilación del cuestionario, se debieron contactar a los encuestados para asegurarse el cumplimiento de los requisitos que marcaban los objetivos de la investigación, y se tuvo que establecer un contacto humano con los encuestados. El hecho de

desempeñar la misma profesión y de ser de la misma zona geográfica fue una ventaja, ya que la manera de contactar a los informadores se hacía más accesible cuando los participantes sabían que eran compañeros, y que incluso la investigadora procedía del mismo lugar que todos ellos, eso quizás despertaba en ocasiones un instinto de cooperación. Un explorador que pertenece a la comunidad o grupo tiene un más fácil acceso a los discursos de los informantes por razones obvias. De esta manera al ser conocedora del contexto lingüístico, y estar inserta en la comunidad estudiada por profesión y procedencia, la ventaja, a priori, es que se es capaz de dar cuenta de las normas comunicativas y sociales, además de proporcionar una descripción y explicación más fiable de ellas.

Por otra parte las actitudes que despierta el explorador no tienen por qué ser las mismas en todos los individuos, en muy pocas ocasiones el posible informante se podía sentir «supuestamente analizado u observado» y quizás ni siquiera respondía con cierto entusiasmo a la apelación del investigador. Pero en general la naturaleza de la relación que se ha establecido con los informantes ha sido de total cooperación, y siempre en una atmósfera positiva. Incluso el hecho de pertenecer a la comunidad estudiada, pudiera haber hecho difícil a veces entregarse a la objetividad, inconveniente que ha anulado la modalidad “no presencial”, que ha permitido mantener a la investigadora a distancia del encuestado a la hora de responder.

Todo investigador debe ser un buen observador, y esta también ha sido una manera de observar, y en un cierto sentido de participar. La diferencia entre observar y participar radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos informantes y el nivel de implicación que resulta de dicha relación. Las condiciones de la interpretación plantean, en cada caso, distintos requerimientos y recursos. Es cierto que la observación no es del todo neutral o externa pues incide en los sujetos observados, a veces se sienten estudiados y eso va en detrimento de la objetividad de los resultados; asimismo, la participación nunca es total excepto que el investigador adopte, como «campo», un referente de su propia cotidianidad; pero aun así, el hecho de que un miembro se transforme en investigador introduce diferencias en la forma de participar y observar. Suele creerse, sin embargo, que la presencia del investigador como «mero investigador» exige un grado menos de aceptación, y también de compromiso por parte de los informantes y del investigador respecto a la participación (Guber, R: 2001; Toro y Parra, 2006: 181). En nuestro caso, podríamos situarnos en

un término intermedio, al final la distancia entre entrevista y observación no es tan grande, como no lo es la que hay entre entrevista y cuestionario (Moreno 1990: 95), pues aunque el cuestionario ya sabemos que no exige la interacción directa entre la persona del informante y la persona del investigador, sí que en nuestro caso ha habido un contacto o una charla previa con el informante (a través del correo naturalmente), en primer lugar por respeto a los compañeros y por el gusto de entablar un acercamiento con ellos, y también por una cuestión ligada al cuestionario; para informarse de si se cumplían los requisitos o no para el acceso a la investigación, de ese modo se evitaba que los informantes perdieran tiempo en un cuestionario que no estaba destinado a ellos, y se podía evitar invalidar esa encuesta, con todos los problemas prácticos que ello hubiera supuesto para el cuestionario en general.

De ese modo, el informante siempre ha estado a su vez informado de quién era la persona que estaba al otro lado, ha mantenido un contacto con ella, si bien las precisiones sobre la investigación han tenido que ser más generales; por mayor objetividad se ha evitado una excesiva concreción en los detalles acerca de la investigación, aunque se sabía que se estudiaban las variedades de la lengua en su relación con la enseñanza de ELE y que en concreto solo se buscaba la participación de compañeros andaluces de ELE. Este tipo peculiar de «observación» para obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación, esto es, de desempeñar algún papel, rol o función; la del mero investigador-mediador que no participa, pero que no es algo indiferente, pues además es un compañero y de la misma procedencia. Para averiguar los sentidos del intercambio de la relación es necesario que el investigador analice cuidadosamente los términos de la interacción con los informantes, y el sentido que estos le dan al llamémoslo «encuentro» entre investigador e informador. Además el investigador observa, aunque aquí los informantes no se sienten del todo observados porque participan de manera anónima.

5. 1. 2. Tipo de preguntas

Las preguntas en los cuestionarios pueden ser de respuesta cerrada -con alternativas fijas- o abierta -desarrollada por el informante (Moreno Fernández, 1990: 101; Campoy y Almeida, 2005: 119). No obstante, la conformación de un cuestionario pensado para la selección de unos datos que nos proporcionaban una información de tipo cuantitativo mediante preguntas cerradas-con alternativas fijas, no ha cerrado el paso también a la entrada de información de carácter cualitativo, que se ha pretendido recavar mediante la utilización de las preguntas abiertas. El instrumento aplicado ha contenido 44 preguntas, distribuidas en 24 preguntas abiertas y 20 cerradas.

Por lo que se refiere a la secuenciación de preguntas, el cuestionario se comenzó con una serie de preguntas iniciales que habrían suscitado el interés del encuestado para seguidamente continuar con preguntas abiertas que dirigiesen a respuestas que recogiera más bien la espontaneidad de los profesores. Antes de concluir se introdujeron un grupo de preguntas cerradas, concluyendo el cuestionario con una serie de preguntas finales más conflictivas y rutinarias.

Con las preguntas cerradas se ha querido obtener una información que limitaba la posible respuesta del encuestado y que, sobre todo, se refería a datos personales e información de carácter sociolingüístico, conscientes de que este tipo de preguntas son fáciles de codificar y preparar para su análisis estadístico. Pero la investigación requería de un modelo de cuestionario con el que se lograra también otro tipo de información; a través de preguntas abiertas el informador escribió o verbalizó su experiencia, y se recopiló información sobre la variedad usada en el contexto que nos interesaba, eliminado por otra parte todo tipo de sujeción o presión condicionadora sobre la respuesta. En las respuestas de final abierto, el informante ha podido responder libremente.

Por otro lado, ya se trate de alternativas fijas o de respuesta abierta, las preguntas podían ser directas e indirectas. Las preguntas indirectas son más fiables que las directas por neutralizar el riesgo de compromiso, y por

eso muchos datos se han obtenido del informante a través de preguntas indirectas para no incomodar o influir en el informante e intentar la mayor objetividad posible, lo que ha supuesto un trabajo mayor a la hora de dar a los materiales un tratamiento cuantitativo.

6. Unidad de estudio. El universo y la muestra

Para definir el universo de estudio, la muestra y los esquemas de selección de dicha muestra, con sus criterios de inclusión y exclusión nos hemos remitido a textos de muestreo y consultado a especialistas en la materia, pero sobre todo, nos hemos remitido a los objetivos de la investigación.

6. 1. El universo

En cuanto al universo de estudio pueden considerarse alternativas que van desde la utilización de un solo individuo como «representante» del habla de una comunidad, hasta la recogida de datos lingüísticos procedentes de todos los componentes de la entidad social analizada, caso difícil (Moreno, 1990: 50). Pero antes de abordar los aspectos relativos a la cantidad o tamaño hay que pensar, en la delimitación de la entidad social que ha sido objeto de estudio y la dificultad previa que ello supone.

Ya sea el individuo como la red social, el grupo social, la clase social o la comunidad de habla, todos ellos presentan algún tipo de dificultad, ya sea teórica, como metodológica, o las dos. Moreno Fernández (1990: 52) recalca lo delicado de estos conceptos, y aunque pueda parecer paradójico hablar del individuo en sociolingüística, la paradoja se podría eliminar elevando al individuo a un nivel de abstracción superior al de su propia naturaleza; los datos lingüísticos siempre son extraídos de personas concretas, pero se les otorga una valoración «idealizada». Por otro lado las anteriores etiquetas podrían permutarse fácilmente a la hora de trabajar sobre entidades sociales

concretas, de esta manera se pueden presentar realidades muy diferentes y se puede producir una colisión entre ellas: que un individuo pueda tener la misma consideración que un grupo; que coincidan los conceptos de grupo y clase social; que una comunidad de habla pudiera llegar a ser más pequeña que un grupo; o que sabemos que en la redes se trabaja con individuos.

En este trabajo, la entidad estudiada, los profesores andaluces de español que trabajan en el extranjero, podría pensarse como un grupo social, pues sus miembros poseen ciertas características en común: culturales, evidentemente; sociales, por el tipo de trabajo o por la pertenencia a una determinada profesión, por el lugar de residencia, el extranjero aunque no delimitado a un mismo país, y por el lugar de proveniencia, Andalucía. Además, pertenecientes a su vez a otro grupo social aun mayor, el de los profesores de ELE. Pero si hablamos de grupo también podemos hablar de comunidad de habla, pues el grupo social a su vez forma parte de una comunidad de habla, en este caso la andaluza, lo cual se puede justificar desde varias perspectivas: desde una perspectiva lingüística, porque todos utilizan una variedad dada, la “variedad andaluza”; desde una perspectiva interactiva, porque es como una red de interacción que controla unos determinados usos lingüísticos; asimismo, desde una perspectiva de la sociología del conocimiento, ya que es un grupo que comparte el conocimiento de unas reglas de conducta y de interpretación del habla; y también finalmente, desde la psicosociológica, porque está formada por miembros que juzgan y evalúan de igual forma las variables que permiten diferenciar sociolingüísticamente a los hablantes⁽³¹⁾.

¿E incluso podría hablarse de clase social? Pues por polémico que pueda ser el concepto, por ella se entiende no solo un nivel dado de poder económico y social, sino también una esfera en la que los individuos se sienten integrados; la actitud que los individuos que la componen demuestran hacia ella es una característica que no hay que despreciar, y que incluso en nuestro caso podrían hacer coincidir los conceptos de grupo y clase social. El motete se desmorona aplicado al grupo como clase, en el momento en el que las clases sociales suelen ordenarse de baja a alta en estadios escalonados. Pero sí que puede ser un grupo perteneciente a una misma clase social por cuanto la educación, los ingresos económicos y la ocupación en cierta medida

31) Cfr. Según Moreno Fernández (1990: 54) el concepto de comunidad de habla se ha definido desde estas cuatro perspectivas, desde la cuarta de ellas, que es la que sigue Labov, criticado a su vez por S. Romaine por ello, Moreno destaca que se podría incluir en una misma comunidad de habla a todos los habitantes de Nueva York.

coinciden⁽³²⁾. Parece evidente, sin embargo, que estamos ante una entidad social.

La única forma de evitar la colisión o la permutación entre estas etiquetas, y aun entrando en el dominio de las idealizaciones es la de concebirlos no como entidades sociales sino como simples grados de abstracción para el análisis lingüístico, como apunta Moreno Fernández (1990:55) en línea con Romaine. Otra solución puede estar en elevar al individuo a un nivel de abstracción superior al de su propia naturaleza. Sin ir más lejos, la sociolingüística británica con L. Milroy, reivindica la presencia del «individuo» como tal.

6. 2. La muestra: tamaño y representatividad

Dependiendo de la entidad social estudiada, la sociolingüística actual suele agruparse en torno a dos tendencias metodológicas: la que pone su atención en entidades sociales de mediana o gran dimensión, tendencia encabezada por Labov, y la que prefiere centrarse en el estudio de grupos más reducidos, al frente de la cual podemos situar a Gumperz. En el primer caso, los datos analizados ostentan una fuerte representatividad: son pocos en relación con los posibles; en el segundo se ofrece un mayor detalle, al crecer la proporción de individuos observados respecto del universo (Moreno Fernández 1990: 50), como en nuestro caso.

El cuestionario ha sido compilado por 111 profesores andaluces de español que trabajan fuera del ámbito hispanohablante. Para que una muestra de 111 profesores andaluces de español alcance una representatividad adecuada en los estudios de actuación lingüística bastaría con un 0,025% del universo objeto de estudio, como concluye W. Labov⁽³³⁾. Es decir, no sería necesario manejar un número de informantes muy alto pues la conducta lingüística es bastante homogénea (Moreno, 1990: 90).

32) Labov en N. York atendió a estos tres factores sociales como niveles de estratificación.

33) Cfr. Moreno Fernández 1990: 89; Humberto López Morales 1994:52; Campoy y Almeida 2005:60.

Pero, ¿cuál es el número de profesores andaluces de español fuera de España y los países donde el español es lengua oficial? Si respecto al número de hablantes de español hay dificultades, pues no hay dos autores que se pongan de acuerdo (Lodares 2001: 165), podemos imaginarnos calcular el número de profesores de español y encima andaluces. Hasta ahora no hay ningún estudio que nos dé la medida de ese dato, ni siquiera el Instituto Cervantes lo ha podido calcular. Nos pusimos en contacto con ellos y efectivamente es algo inabarcable:

«Nosotros no podemos saber con exactitud el número de profesores de ELE en general en el mundo, ni tan siquiera en un área acotada como los países no hispanohablantes, en un marco laboral que se escapa a nuestro control y seguimiento. Debemos tener en cuenta también que es un dato difícil de calcular, actualizar y comprobar, dado que la consulta sería extensible a todo tipo de centros de enseñanza de español en todo el mundo (públicos, reglados, privados, etc., en todo el rango de niveles de enseñanza). En Estados Unidos, sin ir más lejos, hemos intentado extraer ese dato en repetidas ocasiones y la tarea es complicadísima, ya que no hay, hoy por hoy, una posibilidad certera de consultar centro por centro, estado por estado, universidad por universidad. Aún más difícil puede tornarse esa tarea en países de África, Asia o incluso en algunos países de Europa. Ni tan siquiera en España, podemos contar con ese dato con seguridad, ya que muchos centros del ámbito no reglado de enseñanza son reacios a aportar ese dato concreto por cuestiones fiscales, sin ir más lejos.» (Servicios de información RBIC. bibdoc@cervantes.es 25 de septiembre de 2012 15:59)

Dada la dificultad para la obtención de este dato numérico, ¿cómo podemos estar seguros de que el tamaño de la muestra cumple el rigor científico requerido, es decir, alcanza una representatividad adecuada? Willian Labov, a raíz de sus estudios y después de haber trabajado con muchos informantes, nos apunta que la conducta lingüística es bastante homogénea, y que por ello la sociolingüística no requiere del manejo de un gran número de informantes. Por su parte Gillien Sankoff señala incluso que en las comunidades más complejas sería suficiente el manejo de los datos de 150 informantes⁽³⁴⁾. Moreno Fernández (1990: 90) apoya, tanto

34) Citado por Moreno Fernández 1990: 89.

en dialectología como en sociolingüística, el principio de «homogeneidad lingüística», pero también dice que es muy difícil cuantificar la homogeneidad, y que no merece la pena arriesgarse a presentar una imagen excesivamente simplificada de una comunidad, pues puede suponer una disminución en la significación teórica de la representatividad de nuestros datos. El estudioso apunta asimismo que existe un umbral de significación: antes de él se obtienen datos significativos, después de él las conductas comienzan a ser redundantes. Pero a nuestro parecer, es menos arriesgado redundar en las conductas antes que no obtener datos significativos y/o representativos.

Para que una muestra de 111 profesores andaluces de español alcance una representatividad adecuada en los estudios de actuación lingüística bastaría con un 0,025% del universo objeto de estudio, como antes se dijo, de esta manera proporcionalmente para 111 profesores constituyeran un 0,025% del universo objeto de estudio, tendría que haber un total de 444.000 profesores andaluces de español en el mundo (proporción $X = 111 \times 100 \setminus 0,025$; $X = 444.000$; $X =$ universo objeto de estudio). Teniendo en cuenta que la población total de Andalucía, según el INE el 1 de enero de 2011, es de 8.424.102, se calcula que si 444.000 profesores andaluces de español trabajan fuera de Andalucía, un 5,27% de la población total de Andalucía ($X = 444.000 \times 100 \setminus 8.424.102$; $X = 5,27\%$) tendría que ser profesor de español fuera del ámbito hispanohablante, lo cual es bastante improbable. Así pues, una muestra de 111 encuestados parece alcanzar un nivel de representatividad sobrado.

Por otra parte, investigadores como Campoy y Almeida (2005: 200) consideran que cuando el número de casos es alto la muestra puede ser contemplada como si tuviera una distribución normal, independientemente de cuál sea la distribución de la población, y los resultados de las diversas pruebas estadísticas pueden ser interpretados tomando como referencia este supuesto. La ventaja de este procedimiento es la siguiente: Cuando los datos responden a una distribución normal, la mayoría de los valores obtenidos tienden a situarse en torno al valor medio, mientras que la frecuencia de los demás valores va disminuyendo, de modo que aquellos más extremos, máximos y mínimos, son los menos frecuentes. Si representáramos los datos en un gráfico, la figura resultante tendrá forma de campana, con el punto más alto correspondiente a la media, localizado en el centro de la curva. Bajo la forma de la campana quedarán localizados prácticamente todos los datos de la muestra.

6. 3. Criterios de selección

Para alcanzar la representatividad de la muestra se han utilizado esquemas de selección con sus criterios de inclusión y exclusión. En primer lugar, se ha utilizado el tipo de muestreo selectivo o empírico. Este, junto con el muestreo aleatorio, son tipos de muestreo que la Sociolingüística toma sobre todo de la Sociología⁽³⁵⁾. Dentro del muestreo selectivo o empírico, la técnica de muestreo selectivo cualificado es el procedimiento más habitual por ser un muestreo de calidad más representativo de la comunidad investigada que el meramente aleatorio, y, por consiguiente, por anular el riesgo de selección marginal desequilibrada absolutamente casual. Hay que tener en cuenta que tampoco los límites están tan claros en la literatura sobre el tema, y además ningún tipo de muestreo es absolutamente perfecto, y los distintos objetivos de cada investigación han hecho que difícilmente se efectúen en su estado puro: en su lugar, suelen combinarse e incluso adaptarse a las necesidades (Campoy y Almeida, 2005: 60).

Así pues, se ha recurrido al muestreo selectivo cualificado, por cuanto la elección de informantes predeterminada por la investigadora se ha hecho a modo de modelos que se ajustaban al perfil del grupo, pero también, por la necesidad de agotar todos los recursos para la obtención de informantes, hemos tenido que recurrir también al muestreo selectivo efecto bola de nieve, pues se han utilizado las redes sociales de los informantes para conseguir otros, al consultarles a ellos mismos por otros conocidos que estuvieran dispuestos a ser encuestados. Pero además, podríamos hablar de muestreo selectivo intencionado o razonado, también llamado muestreo intencional o selectivo (Bonilla Castro y Rodríguez Sehk, 2005: 138), pues se ha realizado seleccionando a los individuos que presentasen los indicadores que se pretendían investigar. Al ajustarse al plan de trabajo del investigador,

35) Campoy y Almeida (2005:59) distinguen entre cuatro tipos de muestreo selectivo o empírico: 1. Muestreo selectivo accidental, cuando se aborda a los informantes sobre la marcha durante la recogida de datos del trabajo de campo hasta alcanzar un número satisfactorio; 2. Muestreo selectivo cualificado, o por cuotas de afijación proporcional o uniforme, con elección de informantes predeterminada por el investigador a modo de prototipos que se ajustan al perfil de sub grupo socio-demográfico para cada celda; 3. Muestreo selectivo efecto bola de nieve, que utiliza las redes sociales de los informantes para conseguir otros ("técnica del amigo del amigo") al consultarles a ellos mismos por otros conocidos que estuvieran dispuestos a ser encuestados; y 4. Muestreo selectivo intencionado, o razonado, con elección a juicio exclusivamente directo del investigador.

la información que se obtiene a través de este tipo de muestreo es verdaderamente relevante para los objetivos de la investigación. El muestreo intencional o selectivo, se refiere a una decisión hecha con anticipación al comienzo del estudio, según la cual la investigadora determina configurar una muestra de informantes que posean un conocimiento general amplio sobre el tópico a indagar, o informantes que hayan vivido la experiencia sobre la cual se quiere ahondar. En esta primera fase de muestreo, se contactan intencionalmente personas y grupos representativos de la comunidad que se cree que están en condiciones de procurar la mayor cantidad de información. El objetivo de esta etapa es conformar una muestra que refleje la mayor variabilidad posible en relación con características pertinentes al estudio tales como: raza, clase, género, o cualquier otra característica relevante para el estudio. Al maximizar la representación de un rango de informantes y perspectivas sobre un tema, se espera garantizar que se tengan en cuenta los puntos de vistas de grupos que usualmente no son representados. Bonilla Castro y Rodríguez Sehk sitúan el muestreo del tipo bola de nieve dentro de este tipo de muestreo y como una de las dos de las estrategias de muestreo intencional, presentadas ya por Fossey (2002): el muestreo bola de nieve y el de casos extremos. Como vemos, hay diferente terminología y conceptos en la literatura sobre el tema.

Así pues, ha sido la investigadora la que ha establecido a priori, teniendo en cuenta, como hemos dicho, los objetivos de la investigación, los principales criterios de inclusión y por defecto, de exclusión que han sido:

1. Que los encuestados fueran profesores de español nacidos en Andalucía
2. Que residieran fuera de España e Hispanoamérica
3. Que hubieran pasado su niñez y adolescencia en Andalucía

Esta tercera característica aseguraba que la modalidad empleada en el discurso ordinario fuera la andaluza. Por respetar esta tercera circunstancia hemos rechazado a aspirantes que aun siendo andaluces, y en algunos casos concretos conociendo personalmente a los sujetos con padres y/o abuelos andaluces, no habían pasado su niñez y/o su adolescencia en Andalucía, lo cual podría ser un riesgo de alteración o en muchos casos de mutación de la modalidad lingüística andaluza en otra. Esta característica ha sido tratada con especial cuidado, lo que ha llevado a seleccionar uno por uno, a través de una comprobación preliminar, a los candidatos, pues la importancia

de la misma era fundamental. Así, antes de enviar el cuestionario, se aseguraba este perfil combinado. Habría sido más fácil pues esta fase de comprobación se hubiera obviado si en la pregunta número 4 (como en la 3) hubiera aparecido otra lista con las ciudades andaluzas, una pregunta cerrada. También habría sido más práctico, pero interesaba asimismo, por curiosidad quizás, y por si pudiera servir después, saber si venían de alguna de las capitales o de las respectivas provincias, y de dónde exactamente, por eso la pregunta se dejó abierta, con el peligro de que se pudiese por un momento perder el control y dejar entrar algún “encuestado intruso”, salirse de los límites andaluces en cuanto a niñez y adolescencia, y de esta manera trastornar o alterar los resultados de toda la investigación.

Igualmente, y para que se cumpliera el segundo requisito de inclusión citado más arriba, es decir, el de la residencia en un país que no fuera España o ninguno de los países de Hispanoamérica en los que el español es lengua oficial, en la pregunta número 7 habría tenido que colocarse otra lista con los países del mundo, menos España y los países donde el español es lengua oficial, pero de este modo no se habría recopilado información sobre el lugar concreto dentro del país. Y además la lista habría sido demasiado larga, pues como hemos dicho habríamos debido incluir todos los países del mundo. De esta manera también se hubieran perdido la precisión de saber el lugar en el que cada encuestado trabaja. Se habría podido incluso incluir una pregunta cerrada con los países y una abierta con el lugar concreto donde se encuentra el encuestado, para mayor información, pero también es importante no alargar demasiado el cuestionario a cada paso.

Cada encuestado se ha seleccionado estableciendo un previo contacto por correo electrónico antes de mandarles el cuestionario, para asegurar que los requisitos se cumplían y no se desplomase todo el trabajo anterior. Pero el muestreo selectivo cualificado, e intencionado como hemos dicho se ha completado con el muestreo selectivo efecto bola de nieve. La dificultad de encontrar a compañeros que cumplieran unos requisitos tan concretos era enorme, y hacer uso, con la ayuda de los informantes de las redes sociales de los mismos informantes para conseguir otros, era algo que resultaba imprescindible. De este modo cuando por fin se lograba contactar con un profesor de español cualquiera que fuera su lugar de nacimiento en el mundo hispanohablante o no, se le preguntaba si conocía a algún colega andaluz que trabajara en el extranjero.

7. Período y lugar de la investigación

El proceso de investigación por lo que se refiere a la recolección de datos se llevó a cabo entre octubre de 2011 y octubre de 2012. Una vez que por fin se elaboró el cuestionario, se pretendía enviarlo al mayor número posible de países, siempre que estos no fueran países donde la lengua española fuera oficial. Dada la dificultad de encontrar informantes en cualquier país del mundo, el primer paso fue acceder a la web y entrar en contacto con redes sociales de profesores de español que trabajasen en estos países.

La Comunidad Todoole es una red social de profesores de español con más de 8650 miembros repartidos por todo el mundo. Lo primero fue intentar contactar con los miembros, al principio de manera muy aleatoria, hasta que por recomendación del administrador se abrió un foro y un blog para pedir ayuda a los compañeros andaluces que trabajasen en el extranjero. El blog y el foro despertaron el interés de muchos compañeros que se ofrecieron para ayudar.

Al mismo tiempo se elaboró una lista de todas las universidades alemanas, por dar prioridad a Alemania por ser el país donde se defendería la tesis doctoral. Y dentro de cada universidad se buscó la Facultad de Filología y el Departamento de Romanística, y se fueron seleccionando a los profesores por que tuvieran o no nombres y apellidos españoles, siendo evidentes las razones. En el caso de los departamentos que no tenían profesores con nombres españoles se le escribía igualmente a todos, o algunos de sus miembros, por si conocían a algún profesor español.

El objetivo era conseguir informantes representativos de toda la geografía mundial, pero con especial hincapié en alcanzar una representatividad bastante más considerable en Alemania por el grado de importancia que, como hemos dicho ha supuesto la Universidad de Bochum primero y la de Tübingen después. Se han enviado cartas a los profesores de los Departamentos de español, Institutos de romanística o Secciones de filología románica de las siguientes universidades:

RWTH Aachen, Universität Augsburg Philologisch-Historische, Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Ruhr Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Universität Bremen, Universität Duisburg -Essen Romanistik, Universität Dortmund, Dresden Technical University Sprachenzentrum Der hochschule für technik und wirtschaft Dresden University of Applied Sciences, Heinrich-Heine Universität Düsseldorf, Katholischen Universität Eichstätt(Universidad Católica Eichstätt), Universität Erlangen-Nürnberg, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Justus Liebig Universität Giessen, Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald, Georg August Universität Göttingen, Martin Luther Universität Halle Wittenberg -- Universidad 'Martin Lutero' de Halle, Universität Hamburg, Ruprecht Karls Universität Heidelberg -- Universidad 'Ruprecht Karls' de Heidelberg, Friedrich Schiller Universität Jena -- Universidad 'Friedrich Schiller' de Jena, Universität Kassel, Christian Albrechts Universität zu Kiel -- Universidad 'Christian Albrechts' de Kiel, Universität Leipzig, Universität zu Köln, Johannes Gutenberg Universität Mainz, Universität Mannheim, Philipps Universität in Marburg, Westfälische Wilhelms Universität Münster -- Universidad 'Westfälische Wilhelms' de Münster, Universität Paderborn -- Universidad Paderborn, Universität Passau, Universität Potsdam, Universität Regensburg, Universität des Saarlandes, Eberhard Karls Universität Tübingen, Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal, Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Posteriormente se pasó a visitar la página del Instituto Cervantes, y se ha procedido a enviar cartas a todos los I.C. de todos los países en los que el español no es lengua oficial. En las sedes de América del norte: a Alburquerque, Chicago, Boston, Nueva Cork, Calgary y Seattle; en las sedes de América del sur: a Belo Horizonte, Río de Janeiro, Brasilia, Curitiba, São Paulo, Porto Alegre y Recife; en África: a Alejandría, Orán, Argel, Rabat, Casablanca, Tánger, Dakar, Tetuán, El Cairo, Túnez, Fez y Marrakech; en Asia y Oceanía: a Hanoi, Seúl, Kuala Lumpur, Sydney, Manila, Tokio, Nueva Delhi, Yakarta y Pekín; en Europa: a Atenas, Londres, Belgrado, Lyon, Berlín, Máncherter, Bratislava, Milán, Bremen, Moscú, Bruselas, Múnich, Bucarest, Nápoles, Budapest, Nicosia, Burdeos, Palermo, Cracovia, París, Dublín, Praga, Estambul, Roma, Estocolmo, Sofía, Fráncfort, Toulouse, Utrecht, Hamburgo, Varsovia, Leeds, Viena, Lisboa, Zagreb (Croacia) y

Liubliana (Eslovenia). En el Oriente Próximo: a Ammán, Damasco, Beirut y Tel-Aviv (Israel).

El resultado de una larga y trabajosa, pero no menos apasionante, búsqueda de informantes fue la compilación de cuestionarios de profesores andaluces de español que ejercen su profesión en 30 países en los cinco continentes (Asia, Europa, América, África y Oceanía). Estos países son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, China, Chipre, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Grecia, Hungría, India, Irlanda, Israel, Italia, Líbano, Lituania, Marruecos, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Rusia, Suiza, Tailandia y Turquía.

8. Conceptualización y operacionalización de variables. Catalogación

8. 1. Conceptualización y operacionalización de variables

En 1983, Humberto López Morales señalaba que la ausencia de estadísticas en las corrientes más importantes de la lingüística se debía a la consideración por parte de muchos lingüistas de que los análisis estadísticos y los modelos probabilísticos estándar resultaban inaplicables, por lo menos en sus formulaciones más usuales, a la estructura algebraica concebida por los lingüistas como estructura subyacente de la lengua. El estudio estadístico de las lenguas habría debido hacerse de una manera lingüísticamente aceptable, sabiendo que estas aceptan la «probabilización» de manera natural para explicar la conducta lingüística real. Por aquel entonces muchos estudiosos se negaban a integrar la probabilidad en sus teorías, y preferían seguir produciendo análisis discretos y determinísticos que explicasen más o menos bien los fenómenos que estudiaban. Hoy, treinta años después, ya no se cuestiona la validez del análisis estadístico como herramienta para explicar la variación lingüística y la conducta lingüística del hablante.

Sin embargo, por lo que se refiere a la presente investigación, si hubiéramos detenido nuestra atención solo sobre el conjunto de las variables seleccionadas, habríamos podido dejar fuera del análisis muchos aspectos de la realidad que tal vez fueran tan importantes como las variables elegidas en lo que respecta a la información que se desarrolla (Campoy y Almeida, 2005: 195). No se pueden controlar de antemano todas las circunstancias de la realidad que puedan estar influyendo sobre un determinado comportamiento. Siendo consciente de esta imposibilidad se ha pretendido desarrollar una abertura que no descartase cualquier interacción clave de la realidad y, con ella, su significado.

Por lo que respecta a las variables, estas adquieren valor cuando pueden ser relacionadas con otras, y son las circunstancias de la realidad que pueden estar influyendo sobre un determinado comportamiento. Sin definición de las variables no hay investigación y por ello observamos y medimos las variables, que deben ser definidas de dos formas: conceptual y operacionalmente. Consideramos absolutamente indispensable definir los términos o variables por varios motivos (Toro y Parra, 2006: 136):

1. Para que el investigador, sus colegas, los usuarios del estudio y, en general, cualquier persona que lea la investigación compartan el mismo significado respecto a los términos o variables incluidas en el problema de investigación y objetivos. Es común que un mismo concepto se emplee de maneras distintas.
2. Para asegurarnos de que las variables pueden ser evaluadas en la realidad, a través de los sentidos.
3. Para poder confrontar nuestra investigación con otras similares. Si tenemos definidas nuestras variables, podemos comparar nuestras definiciones con la de otros estudios para saber «si hablamos de lo mismo» y, si esta comparación es positiva, podremos confrontar los resultados de nuestra investigación con los resultados de otras.
4. Evaluar más adecuadamente los resultados de nuestra investigación, porque las variables han sido contextualizadas.

Los rasgos estudiados han constituido las variables objeto de estudio. Podemos decir que nuestro centro de interés ha sido el comportamiento o la conducta de unos determinados sujetos ante una determinada realidad, en un determinado contexto, y en segundo lugar los factores que lo han podido ocasionar.

8. 1. 1. Conducta

Hay variables que no demandan que su definición conceptual sea explicitada en la investigación porque su definición es bastante obvia y compartida. El mismo título de la variable la define, es el caso de variables que hemos manejado como la variable sexo o la variable edad. En cambio, la variable conducta es una variable compleja ya que responde a un concepto más abstracto. Esta variable compleja se tiene que descomponer en una serie de variables específicas, que tengan el mismo significado y sean susceptibles de medición empírica, por tanto no solo deberá ser definida conceptualmente sino también operacionalmente para que pueda ser evaluada empíricamente, aun cuando en el estudio no se hayan formulado hipótesis.

La conducta es «*la manera con que los hombres se comportan en su vida y acciones*» (DRAE, 2014). Ciertamente entendemos que en nuestro caso nos interesa la conducta lingüística, y dentro de ella queremos especificar cuál es la conducta lingüística en cuanto a variedad del español empleada. Sabemos que la comunicación lingüística es acción e interacción entre el receptor y el emisor, y que los discursos se construyen mediante selecciones hechas en respuesta a la situación comunicativa, además los usuarios de la lengua no solo actúan como individuos, sino que también actúan formando parte de una comunidad, una cultura y una ideología. Por tanto, pueden ser muchos los factores que pueden afectar a una determinada conducta lingüística.

Al tratar la composición de las variables se descubre que las variables en su estructura están compuestas por dimensiones, y que estas se pueden definir como divisiones de las variables (Toro y Parra, 2006: 136). En el caso de la conducta, y por lo que se refiere a la manera en que los profesores se comportan en su vida y acciones frente a la variedad dentro contexto de la enseñanza se han considerado dos dimensiones. Estas dependen del profesor como individuo formante parte de una comunidad, una cultura y una ideología en cuanto concepción de la realidad, posiciones en las que se encuentra el profesor en el contexto de la enseñanza referido. Nos refererimos a su actuación, su comportamiento frente a la propia modalidad y frente al resto de las modalidades, y por tanto:

- comportamiento frente a la propia variedad en el contexto de la enseñanza,
- y comportamiento frente a las variedades en general en el contexto de la enseñanza.

Estas dimensiones pueden estar relacionadas entre sí, ya que el modo en el que un individuo se comporta frente a su propia variedad podría condicionar el comportamiento frente a otras variedades. Es necesario medir o ver por separado las dimensiones para obtener una medida compuesta, global de comportamiento que es un índice.

Las dimensiones, a su vez, podrían dividirse en indicadores, que son el referente empírico de la variable. Esto indica que las variables en su definición normal o conceptual y operacional tendrán características y comportamientos según el problema tratado y el área en la cual participa.

Por lo que se refiere a la primera dimensión, el comportamiento frente a la propia variedad en el contexto de la enseñanza, podemos indicar que “la vida y las acciones” del contexto de la enseñanza tienen como escenario el lugar de trabajo y la clase. Con lo cual los indicadores de la dimensión comportamiento frente a la propia variedad en el contexto de enseñanza, y que tienen que ver con la situación comunicativa en la que se ve inmerso el profesor son dos: El primero se refiere a lo que sucede en clase, y el segundo a lo que sucede en el lugar de trabajo, y afectan a dos diferentes situaciones en el contexto de la enseñanza referido, es decir, dentro de clase y fuera de clase en el centro de trabajo.

Las características o cualidades que poseen cada uno de los indicadores pueden denominarse criterios. Vamos a analizar el tema según los dos indicadores, que es nuestro caso son las dos diferentes situaciones en el contexto de la enseñanza referido:

1. Lo que sucede en clase. Pero ¿cuáles son los criterios, es decir, las características o cualidades que posee el primer indicador?: Las características de este indicador las vamos a saber a través de unas preguntas que denotan una serie de criterios:
 - Variedad empleada en clase: (qué variedad se emplea en clase: la variedad meridional u otra) No es una pregunta que se hace directamente en el

cuestionario, pues no se ha considerado oportuno por ser una pregunta delicada, expuesta a contingencias y con la que hay que proceder con miramiento y escrupulosidad, y también sobre todo para una mayor veracidad de los datos recogidos. De ahí que se haya tenido que extraer manualmente del cuestionario a través de lo que dicen las preguntas con respuesta abierta y a través de ciertas preguntas-criterio cuya finalidad eran extraer conclusiones acerca de la variedad empleada en clase, todo ello teniendo en cuenta que previamente se han hecho varias preguntas al encuestado sobre cuáles son las modalidades que (re)conoce de entre las modalidades lingüísticas que corresponden a las principales áreas geolectales, y sobre cuál es la modalidad que emplea con su familia (pregunta que habría sido excluyente si la respuesta no era la meridional).

Las preguntas han sido las siguientes:

- Para valorar los criterios de coherencia y existencia: ¿Considera más adecuado emplear una u otra modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE? ¿Por qué?
- Para valorar los criterios de aplicabilidad y experiencia: ¿Se ha visto en la necesidad de tener que emplear una u otra modalidad del español en la clase?
- Para valorar los criterios de integración, experiencia, aplicabilidad: ¿Piensa que sería útil en la docencia ELE incluir su propia modalidad lingüística?, ¿en qué momento?, ¿cómo lo haría o cómo abordaría la cuestión?
- Para valorar los criterios de existencia, tendencia:
 - ¿Existe un español estándar? Por qué
 - ¿Dónde, en su opinión, se sitúa el estándar lingüístico de la lengua española?
 - Como usuario de español, ¿en qué programas de tv o medio de comunicación oye ese estándar?
 - ¿Identifica el uso de ese estándar con algún país o alguna ciudad?
 - ¿Cree que hay un estándar del español o varios? Si es varios: ¿Puede indicar con qué uso o ciudad identifica cada uno?

Estas últimas cuestiones incluyen el concepto de estándar, que está claramente emparentado con el concepto de enseñanza (Moreno

2010:32). Informa sobre si el profesor cree o no en la existencia de un estándar, y como consecuencia podrá usar una u otra modalidad.

Es importante recalcar la elección de esta característica del indicador como fuente de información sobre qué variedad es la que emplean o pueden emplear según sus preferencias, creencias y actitudes los profesores. Esta denominación de español estándar, ha sido y sigue siendo una fórmula utilizada generalmente para designar un español de modelo castellano aunque tal uso de español estándar no sea adecuado (Moreno Fernández, 2010: 38):

2. Lo que sucede en el lugar de trabajo. ¿Cuáles son los criterios, es decir, las características o cualidades que posee este segundo indicador? Las características de este indicador las vamos a saber a través de unas preguntas:

- ¿Qué modalidad de español utiliza en su lugar de trabajo?
- ¿En su lugar de trabajo utiliza una modalidad lingüística diferente a la de sus compañeros?
- ¿Por qué?

Por lo que respecta a la modalidad usada en lugar de trabajo, además del comportamiento nos interesa saber si hay diferencias entre esta elección y el tipo de modalidad usada en clase, para saber si hay un cambio o no. Y asimismo ha sido una pregunta que ha preparado al profesor para la siguiente pregunta, la modalidad empleada en clase. Conjuntamente se hace explícito que se preguntan dos cosas diferentes, y que se hace una distinción aclaratoria acerca del lugar de trabajo como algo general y en relación con los compañeros, y la clase como algo concreto y particular, de algún modo más íntimo, y en relación únicamente con el momento y el proceso de enseñanza y los alumnos.

8. 1. 2. Factores

La sociolingüística en sentido amplio es el estudio de aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores de tipo social, y estos factores

sociales incluyen no solo los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una sociedad, sino también factores individuales que tienen repercusiones sobre la organización social en general, como la edad, la raza, el sexo y el nivel de instrucción; además con factores relacionados con aspectos históricos y étnico-culturales, y por fin, con factores que atañen a la situación inmediata que rodea la interacción; es decir con factores que tienen que ver con el contexto externo en que ocurren los hechos lingüísticos (Silva-Corvalán, 2001: 01)⁽³⁶⁾.

En nuestra investigación, la selección se ha hecho, por un lado, teniendo en cuenta los factores individuales, anteriormente descritos, que hubieran podido tener repercusiones sobre la organización social en general, y que hemos caracterizado como objetivos, y, por otro lado, se han tomado en consideración los factores que atañen a la situación inmediata que rodeaba la interacción, es decir, el contexto externo, y que son factores más de tipo subjetivos. De este modo, se examinará si las modalidades empleadas y en general la conducta lingüística del profesor guarda relación o está condicionada por factores como el sexo, la edad, el lugar de procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza, lugar de residencia, o si por el contrario, y en un segundo momento, tiene que ver con factores que estén contextualizados en el entorno (compañeros, alumnos, lugar de trabajo).

Así pues, en un principio hemos puesto en relación los indicadores anteriores con la edad, el sexo, la procedencia (rural o urbana), el tipo de estudios realizados, los años de enseñanza y el lugar de residencia (Europa/ Otros continentes). Dentro de ellos hemos podido separar, por un lado, los factores que hemos llamado estructurales (procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza, lugar de residencia) de otros que reflejaban atributos personales (sexo y edad) para ver si condicionaban el modelo de lengua empleado. Y todo ello se ha hecho mediante un sistema de procesamiento estadístico. En un segundo lugar y ya de manera manual, y a través de las respuestas, se vio si entraban en juego esos otros factores que dependían del contexto externo o la situación inmediata que rodeaba la interacción (factores subjetivos), y que son el entorno de trabajo, los alumnos, el tipo de empresa o los compañeros.

36) La autora señala que esta definición amplia abarca no solo las preocupaciones de lo que se considera más estrictamente sociolingüística sino también de la sociología del lenguaje, la dialectología y otras disciplinas.

Las preguntas indicadoras han sido las siguientes:

- Indique si cree que su actitud hacia las distintas variantes del español se ve condicionada por el lugar donde enseña.
- ¿Por qué?
- ¿Se ha visto en la necesidad de tener que emplear una u otra modalidad del español en la clase?
- ¿Por qué?
- ¿Cree que la utilización de una modalidad u otra tiene consecuencias para el alumnado?
- ¿Por qué?

8. 2. Catalogación de las variables

Las variables objeto de estudio, que corresponden a los rasgos que estudiamos, pueden catalogarse de diferentes modos, de acuerdo con el tipo de medidas que requieren.

En esta investigación se ha trabajado ya sea con variables objetivas (el sexo, la edad, el lugar de procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza, lugar de residencia) como con variables subjetivas (la modalidad empleada en el lugar de trabajo y la modalidad empleada en clase).

Pero cuando manejamos datos estadísticos, con frecuencia se habla de variables cualitativas, que representan cualidades y se describen mediante palabras, como el sexo de los individuos, y variables cuantitativas, que representan magnitudes y se describen mediante números, como la frecuencia de uso de una característica lingüística. En el presente trabajo, las variables han sido de tipo cualitativo porque todas han sido concebidas como cualidades con al menos dos atributos o modalidades, así podemos encontrar distintos grados de uso de la modalidad, distintos grupos de edad, y dos grupos de sexo. Dentro de las variables de tipo cualitativo, dependiendo del estatus que le concedemos a cada variable, podemos hallar dos clasificaciones: variables dependientes o variables criterio y variables independientes o predictoras (Campoy y Almeida 2005: 199); los atributos sociales (sexo, edad) han constituido las variables independientes, en

cambio el “uso de modalidad meridional u otra modalidad” ha sido definida como la variable dependiente o variable criterio.

Estas distinciones pueden resultar demasiado amplias cuando se ponen en relación con las distintas pruebas estadísticas que podemos manejar (Downie y Heath, 1971/77; García Ferrando, 1985/2000; Camacho Rosales, 2002; Campoy y Almeida, 2005), por lo tanto, puede tener cabida otra clasificación estándar que resulta ser más específica. Así, podemos hablar de cuatro categorías de variables en función del tipo de medida en que estén expresadas: las nominales y las ordinales, que son cualitativas, y las de intervalo y de razón, que son cuantitativas. Estas últimas no se encuentran presentes en esta investigación puesto que habitualmente aparecen expresadas en números reales como consecuencia de la aplicación de un tipo de medición estándar. En cambio las variables de nuestra investigación son nominales y ordinales; cuando hemos clasificado a los hablantes por su sexo, por el lugar de procedencia, por la modalidad empleada en el lugar de trabajo, por la modalidad empleada en clase o por el país de residencia. Aquí se puede observar que los niveles de la variable no se hallan sometidos a ningún tipo de ordenación jerárquica, pues cada uno de sus niveles puede ser considerado como una etiqueta o rótulo que identifica a grupos determinados de individuos. No obstante, también podemos encontrar variables ordinales, ya que hallamos niveles ordenados de mayor a menor. Es lo que ocurre en nuestra investigación con la variable sociolingüística nivel de estudios, donde hemos considerado varios estratos: 1. los que han estudiado filología; 2. los que han estudiado otras carreras, y 3. los que refieren haber hecho estudios universitarios. También sucede lo mismo con la variable edad, que hemos dividido en 3 grupos: “de 22 a 36”, “de 37 a 50” y “de 50 en adelante”; o con la variable años enseñando español: “menos de 5”, “de 5 a 10”, “de 10 a 15”, “más de 15”.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

La investigación ha sido considerada desde una orientación de conjunto declinando la polaridad entre enfoques metodológicos, por otra parte no enfrentados. Considerando que la realidad sociolingüística no se puede ver de manera parcial, sino de manera total, general y armónica, no hemos querido renunciar a ninguna iniciativa que pudiera esclarecerla y por ello, necesariamente, las distintas maneras de abordar el conocimiento han debido complementarse en el discernimiento, explicación y comprensión de la realidad social, desempeñando cada una, su papel, su perspectiva y su condición para afrontarla.

Como sabemos, la conducta o comportamiento lingüístico en cuanto a variedad, que es la variable objeto de estudio de esta tesis, es una variable de tipo latente o no observada, es decir, que no se puede medir directamente, sino a través de indicadores. Los indicadores, de los que ya hemos hablado en el capítulo precedente, nos dan noticias sobre cuáles son las tendencias y propensiones del profesor hacia determinados aspectos relacionados con la variedad, aspectos que son directamente proporcionales a la variedad usada, ya sea en clase ya sea en el entorno de trabajo.

De este modo, en una primera parte, hemos ido obteniendo, a partir de la muestra, las variables, y con ellas hemos realizado el análisis de los estadísticos descriptivos de frecuencias: por un lado con las variables *Edad, Sexo, Lugar de procedencia, Tipo de estudios realizados, Años enseñando español, Lugar de residencia*, y por otro lado, con las variables *Modalidad empleada en clase y Modalidad en lugar de trabajo*, y los indicadores: *Utilidad inclusión modalidad, ¿Hay un español estándar?*, y en una ocasión que se ha

considerado oportuna *¿Considera más adecuado emplear una modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?*.

La finalidad de este primer análisis ha sido la de examinar las características que presentaban los encuestados y cuáles eran las tendencias que tenía el profesor por lo que se refiere a la variedad empleada en clase y en el trabajo, lo que nos abre el camino a la consecución del objetivo general: el estudio del comportamiento o conducta del profesor de ELE andaluz en cuanto a la variedad empleada en su trabajo y labor docente. Pero, sobre todo, y en este primer análisis de tipo cuantitativo, se ha pretendido dilucidar si los factores que han podido originar tal comportamiento son de tipo individual, es decir, tienen que ver con el sexo, la edad, el lugar de procedencia, el tipo de estudios, los años de enseñanza o el lugar de residencia.

Teniendo como preámbulo, soporte y sustentáculo necesario de la investigación esa parte cuantitativa, en un segundo momento se emprende el análisis de tipo cualitativo. El primer paso ha sido el de estudiar cada pregunta aislada, luego las preguntas por subgrupos y las relaciones entre pares de preguntas, y por último, las relaciones entre todas las preguntas. Una vez interpretados los datos en el contexto en que fueron recogidos se han extraído conclusiones.

La estadística ha sido la disciplina que ha recogido, ordenado y analizado los datos para inferir a través de ellos las características de una población determinada por medio de una muestra. Desde la revolución relativista y cuántica, los científicos naturales o experimentales son conscientes de que únicamente pueden alcanzar una certidumbre probabilística, y grados sucesivos y provisionales de aproximación a la realidad. Ya no es posible hablar de leyes deterministas, ni siquiera en disciplinas como la Física teórica, la Biología o la Astrofísica. Actualmente hay una inclinación palmaria a referirse más bien a «leyes probabilísticas», lo que hace de la Estadística una ciencia transversal a todas las demás, y también a las Ciencias Sociales.

Ahora bien, la realización manual de las operaciones que llevan a conclusiones de tipo estadístico es muy complicada, por lo que en nuestro caso, hemos recurrido a los programas computarizados, en concreto, al SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). El SPSS es un conjunto de programas que sirven para la realización de análisis estadísticos aplicados

a las ciencias sociales, y es el paquete estadístico con más difusión a nivel mundial.

Inmersos ya en el cosmos estadístico, ha sido la estadística descriptiva la que ha permitido organizar y clasificar los indicadores cuantitativos obtenidos en la medición, revelándose a través de ellos, las propiedades, relaciones y tendencias que en muchas ocasiones no se pueden percibir de manera inmediata.

La forma en que se ha organizado la información ha sido mediante tablas de distribución de frecuencias y gráficos. Después se ha dado paso a la estadística inferencial, que ha permitido analizar las regularidades y las relaciones cuantitativas entre propiedades sobre la base del cálculo de probabilidades, y por tanto, discernir si alguna de las variables (edad, sexo, procedencia, tipo de estudios, años enseñando y lugar de residencia) estaban en relación con las consideraciones y criterios que apoyan la actuación del profesor en clase y en el trabajo. Nos referimos a las variables e indicadores que han informado sobre la conducta lingüística del profesor por lo que se refiere a la variedad usada, y que se han puesto en relación con las anteriores variables para entender en un segundo momento y desde una visión más amplia de la realidad, las posibles causas o los factores que han podido originar esa decisión, porque en todos los casos conviene no perder de vista que «relación» no quiere decir «causalidad»: estadísticamente hablando solo podemos afirmar que determinadas variables se hallan (o no) relacionadas, no que una sea causa de la otra (Campoy-Almeida, 2005: 232).

La técnica aplicada para estudiar la asociación entre las variables ha sido la prueba de Chi-cuadrado⁽³⁷⁾. En cuanto a la independencia o no de las variables entre sí, cuanto menor sea el grado de asociación, menor es el valor de Chi-cuadrado, y cuanto mayor sea el estadístico Chi-cuadrado y menor su grado de significación, es más probable que exista relación/dependencia entre las variables y, por tanto, mayor probabilidad de rechazar la hipótesis nula de independencia entre las mismas.

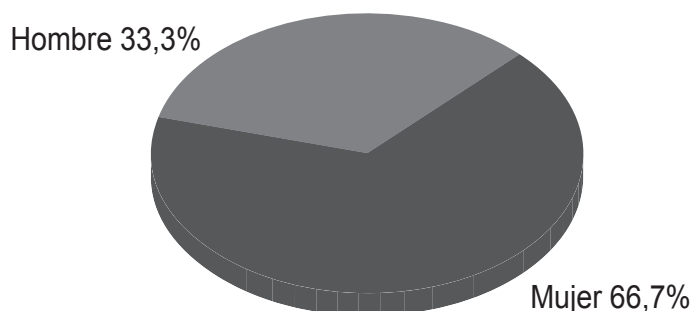
37) El test Chi-cuadrado permite ver si existe asociación o relación entre las variables, pero no dice nada sobre quién es la variable causa y cuál es la variable efecto. Evidentemente si dos variables están relacionadas, es porque no son independientes y por tanto, el número de veces que aparece un valor de la variable X está condicionado por los valores de la otra variable, por ejemplo, Y, y las frecuencias de los valores de X están condicionados por los valores de Y. Si fuera independientes las frecuencias de los valores de X serían los mismos independientemente de los valores de Y.

Por lo que se refiere al tipo de gráfico, dentro de la aplicación SPSS, hemos elegido la opción «gráfico de sectores», y en los valores del gráfico, hemos elegido «visualizar los porcentajes». Los resultados han sido las tablas de frecuencias y los gráficos que siguen.

1. Tablas de frecuencias

Tabla 1: Distribución de frecuencias variable Sexo

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Mujer | 74 | 66,7 |
| Hombre | 37 | 33,3 |
| Total | 111 | 100,0 |



Nos podemos pasar por alto algunas reflexiones acerca de esta variable como soporte a la inclusión de la misma en esta investigación. La variable social de sexo es, junto con la variable social de edad, la más aplicada en los estudios sociolingüísticos. Tiene un carácter inevitable y es componente de la identidad personal (Wardhaugh, 2002), así su importancia se debe a su inminente participación en la diversidad sociolingüística de cualquier comunidad, incluso la más homogénea. Su repercusión en la variación lingüística nace de su función social: el valor que para la teoría

sociolingüística tiene la variable social de sexo se fundamenta en el principio de las diferencias multifacéticas entre hombres y mujeres (Holmes, 2001 y 2013). Ralph Fasold (1990:92) habla de «modelo sociolingüístico de género» (sociolinguistic gender pattern) y establece diferencias entre el habla de hombres y mujeres, en base a una serie de características más o menos estables apoyadas en el papel que cada uno interpreta en la sociedad de la comunidad concreta en la que se encuentran, siendo ello consecuencia de la socialización. Claramente en la actualidad la asociación entre la función que una persona desempeña y su sexo, puede ser irrelevante en determinadas sociedades (Chambers, 2009).

El hombre nace como ser social, por eso se agrupa, y desde el establecimiento de las primeras comunidades se presentó la necesidad de crear una forma de organizar el grupo que respondiera a unas necesidades concretas, conciliando las diversidades y permitiendo la supervivencia y el desarrollo de la comunidad. En ese cuadro se sitúan las diferencias entre hombres y mujeres como actores sociales y, por tanto, como hablantes con normas disímiles.

Desde el origen de la humanidad, el hombre participaba de modo dilatado en los ámbitos públicos, y la mujer se adscribía más bien a los ámbitos privados y de la familia, lo que condicionó también, a nivel lingüístico, la percepción y el desarrollo del habla masculina como norma y del habla femenina como lenguaje contrastado con esta norma (Wardhaugh, 2002). Esto en la actualidad puede resultar un lugar común, pero ha ocurrido durante mucho tiempo, y aún hoy, en ciertas sociedades encaja con la realidad; mientras la influencia de las mujeres estaban limitadas por los hombres, ellos tenían las llaves de las puertas que se abrían a las grandes redes y a los altos estatus sociales (Eckert y McConnell-Ginet, 2003). Todo este plan, pensado para las personas desde la infancia, y desde las respectivas educaciones que cada sexo recibía, constituye en la educación un fiel reflejo de las disparidades entre ambos sexos (Lozano Domingo, 2005) y se expresa en distintos modos de comportarse, lo que desemboca en la división de lo apropiado o inapropiado en cualquier ámbito en correspondencia con cada sexo (Coates, 1993).

De todo lo anterior nos queda la certitud de que hombres y mujeres pertenecen a diferentes comunidades de práctica, o, meramente, se caracterizan por preferir diferentes esferas y prácticas. Estas diferencias se

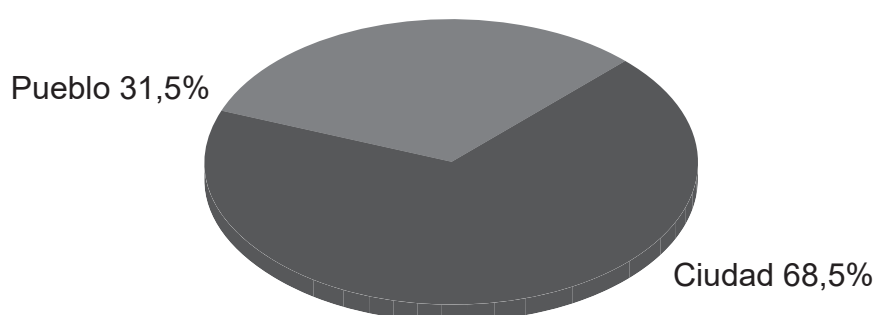
reflejan en diferencias de valor que hombres y mujeres atribuyen a funciones diferentes del habla en contextos diferentes (Holmes y Meyerhoff, 2003). Richard Cameron (2005), además, ha demostrado, a partir de tres variables sociolingüísticas del español puertorriqueño y otras variedades del español que las diferencias lingüísticas basadas en el género varían a lo largo de la vida. Se ha comprobado que las diferencias son relativamente pequeñas en la infancia, aumentan hasta su máximo en la adolescencia, para decrecer paulatinamente después y alcanzar su punto más bajo entre los cuarenta y los sesenta -a veces antes- y hacerse algo más marcadas en el tramo final de la vida.

Hechas estas observaciones, nos limitamos a observar en esta primera fase el porcentaje de mujeres y hombres encuestados que emerge de nuestra muestra y que nos muestra la tabla 1, resultado de la segunda pregunta del cuestionario de carácter cerrado dicotómico denominada Sexo. La estadística descriptiva, nos ha permitido organizar y clasificar los indicadores cuantitativos obtenidos en la medición, revelándose a través de ellos las propiedades, relaciones y tendencias, que se observan a continuación. Así pues, se advierte que las mujeres casi duplican a los hombres.

Estos son, sin embargo, datos uniformes si los comparamos con los ofrecidos por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía del año 2010-2011 por lo que respecta al índice de feminización del profesorado en la Educación dentro de la Comunidad. Según el IECA, por cada cien hombres profesores hay 457,25 mujeres en Educación Infantil y Primaria, 126,23 en Educación Secundaria y F.P., 205,92 en Educación Secundaria-F.P., 433,82 en Educación Especial y 64,32 en Educación Universitaria. Estas son fuentes obtenidas a través de una elaboración propia del IECA que se realiza a partir de la Estadística de la Enseñanza Universitaria en España (INE) y de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). De la suma de todos los anteriores datos resulta una media de 257,508 profesoras en Andalucía por cada 100 profesores, lo cual se traduce en un porcentaje de 72,028 % de mujeres frente a un 27,972% de hombres. Como hemos podido observar anteriormente, estos resultados que no se alejan mucho de los que se reflejan en la tabla 1 para nuestra muestra de profesorado andaluz de español residente en el extranjero, en el que hay un 66,7 % de mujeres frente a un 33,33 % de hombres de un total de 111 encuestados.

Tabla 2: Distribución de frecuencias variable Lugar de procedencia

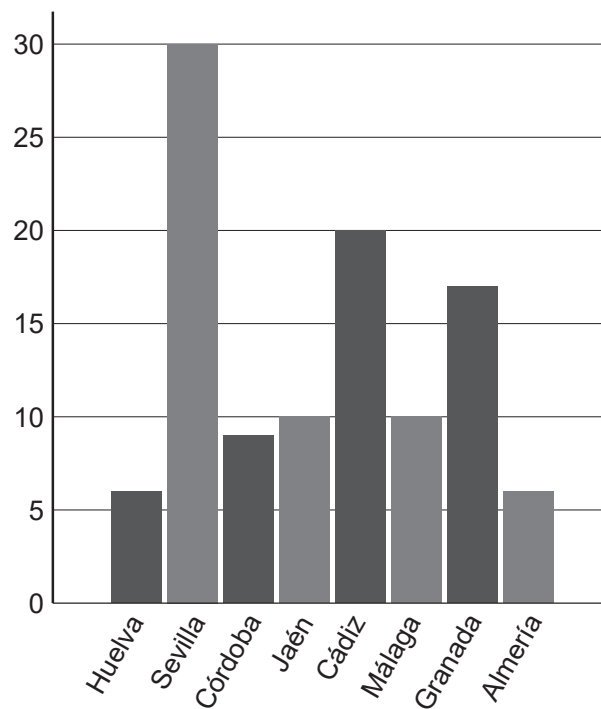
| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Ciudad | 76 | 68,5 |
| Pueblo | 35 | 31,5 |
| Total | 111 | 100,0 |



Por lo que se refiere a la variable lugar de procedencia, los datos introducidos para la elaboración de la tabla 2 se han obtenido a través de una pregunta abierta, la número 4, que se refiere al lugar donde el encuestado ha transcurrido su niñez y adolescencia. Las respuestas han coincidido premeditadamente con los datos procedentes de la pregunta 3 *Lugar de nacimiento* (pregunta cerrada politómica), y cuyos porcentajes de encuestados por provincias se pueden observar en la tabla 2B, y en su respectivo gráfico:

Tabla 2B: Lugar de procedencia de los encuestados y porcentajes.

| Lugar | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Huelva | 6 | 5% |
| Sevilla | 30 | 27% |
| Córdoba | 9 | 8% |
| Jaén | 10 | 9% |
| Cádiz | 20 | 18% |
| Málaga | 10 | 9% |
| Granada | 17 | 15% |
| Almería | 6 | 5% |
| Total | 111 | 100% |



Como se observa en la tabla 2, se ha conseguido agrupar a los encuestados en dos grupos, dependiendo de si el lugar de nacimiento era uno de los núcleos urbanos andaluces o un municipio de la provincia. Los encuestados

procedían de los siguientes lugares marcados en el siguiente mapa de Andalucía:



A las designaciones tradicionales de «rural» y «urbano», se han preferido las de «pueblo» y «ciudad», y no solo por no responder, en este caso, a consideraciones consideradas arbitrarias (Baigorri, 1995) como, por ejemplo, el tamaño de los municipios que veremos a continuación, también porque se ha considerado que el adjetivo rural hace referencia a la vida del campo y a sus labores (del latín rurālis, de rus, ruris, campo - DRAE, 22ª edición), y sabemos que no todos los pueblos en Andalucía tienen una economía rural, aunque tengan menos de 10.000 habitantes, por lo que no sería exacta la aplicación de las designaciones tradicionales.

Si tuviésemos que separar lo rural de lo urbano por el tamaño de la población, hay que señalar que Andalucía cuenta con una provincia que se caracteriza por pueblos de gran dimensión, y por grandes diferencias en el tamaño de los asentamientos humanos respecto a muchas provincias de España. Como ejemplo de los municipios de menos de 2.000 habitantes, destaca la diferencia entre los 327 habitantes de media por municipio en Castilla y León, frente a los 864 en Andalucía.

Ya hemos dicho que se considera hábitat rural el formado por núcleos de población inferiores a los 10.000 habitantes. Al margen de las capitales provinciales, las áreas metropolitanas regionales y las grandes conurbaciones litorales, hay un total de 54 ciudades que poseen entre 10.000 y 100.000

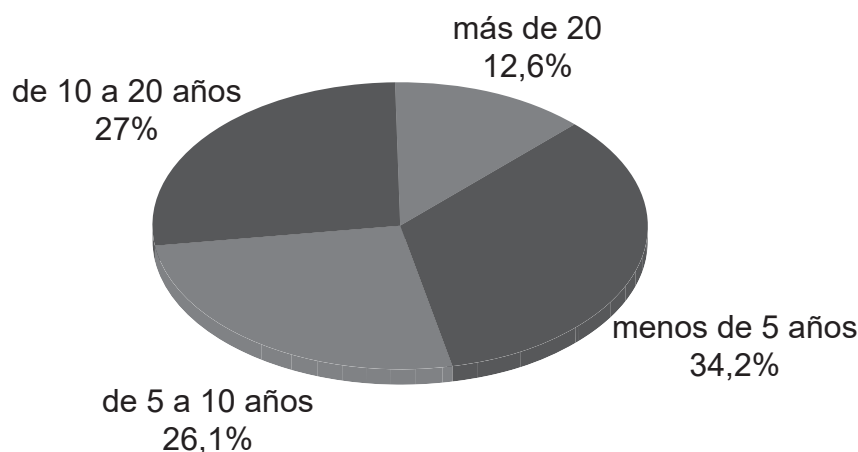
habitantes, centros urbanos de nivel medio con un grado de centralidad funcional y territorial definido (Rodríguez Martínez y Sánchez Escolano, 2010: 272).

Según el Libro blanco de la agricultura y el desarrollo rural (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 2003: 62), en Andalucía hay más de diez ciudades que superan los 100.000 habitantes (Córdoba, Granada, Jerez de la Frontera, Almería, Huelva, Cádiz, Jaén, Dos Hermanas, Algeciras, Marbella, Málaga y Sevilla), once ciudades con más de 50.000 habitantes (San Fernando, El Puerto de Santa María, Chiclana de la Frontera, Sanlúcar de Barrameda, La Línea de la Concepción, El Ejido, Linares, Alcalá de Guadaira, Vélez-Málaga, Motril y Roquetas de Mar), veintinueve ciudades con más de 40.000 habitantes y 101 municipios con más de 10.000 habitantes, por lo que el 77% de la población vive en municipios que se consideran urbanos, es decir, que tienen más de 10.000 habitantes. Estos datos se acercan mucho a los de la tabla 2, al 68,5 % de nuestra tabla, y más aún si hubiéramos agregado, en nuestra división, ciertas poblaciones que según esta clasificación, pueden considerarse ciudades.

En resumen, la tabla 2 nos muestra cómo más del doble de los encuestados procede de una ciudad andaluza, y el resto procede de pueblos, sean estos de la naturaleza que sean.

Tabla 3: Distribución de frecuencias variable Años enseñando español

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|------------|------------|
| menos de 5 años | 38 | 34,2 |
| de 5 a 10 años | 29 | 26,1 |
| de 10 a 20 años | 30 | 27,0 |
| más de 20 | 14 | 12,6 |
| Total | 111 | 100,0 |



Resulta indiscutible que el aprendizaje a través de la experiencia da consistencia a nuestra acción formativa; la formación del docente se enriquece y perfecciona con la experiencia y el aprendizaje diario que se efectúa mediante la observación de los hechos, y posee un innegable efecto positivo sobre las competencias más técnicas y metodológicas del profesor pero también sobre las competencias de tipo actitudinal, fundamentales para el adecuado ejercicio de la docencia en todos los niveles. Parece ser que la actitud posee un indiscutible componente cognitivo-experiencial. Ya Allport (1935) definía el concepto de actitud como:

«(...) estado mental y neuronal de disposición para responder, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona (...)»

La experiencia probablemente interactúa con la formación en la medida en que favorece aprendizajes, que son el fruto de la comprobación directa de la validez que poseen en la práctica los principios teóricos aprendidos, pero sobre todo, y esto es lo que nos interesa, pone en marcha la reflexión sobre los efectos de la propia acción sobre el alumnado, a partir de la cual cabe iniciar su mejora⁽³⁸⁾. Esta reflexión se traduce, en el caso concreto de los profesores de español, en un intento de adecuación a las necesidades del alumno en consonancia con una meditación matizada sobre la realidad lingüística en el mundo hispánico, que desemboca a su vez en un enfoque

38) De aquí el origen del enfoque práctico en la formación docente tras el cual nos encontramos, según Mérida Serrano (2007), y autores como Dewey (1902, 1946, 1989), Schwab (1973, 1978a, 1978b, 1983), Fenstermacher y Richardson (1993), Schön (1992, 1998), Gibbs y Rust(1993) e Iglesias, Zabalza, Cid y Raposo (2003).

cada vez más crítico de la realidad⁽³⁹⁾, lo que puede llevar a su vez a un tipo de actuación o conducta lingüística.

De hecho, el aprendizaje experiencial puede ser descrito como el aprendizaje que surge de la reflexión sobre la experiencia y que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión (Jaques, Gibbs y Rust, 1993). Esta acción lleva, por su parte, a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión de forma tal que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral. No cabe duda de la importancia de la experiencia en la toma de decisiones (Zabalza Beraza, M. 2003: 24).

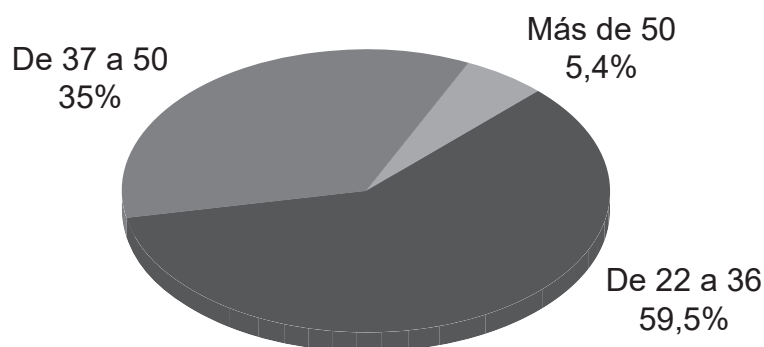
La tabla 3, es el resultado directo de la pregunta nº 9 del cuestionario *¿Cuántos años lleva enseñando español?* Es una pregunta cerrada politómica, cuya función para el encuestador en un primer momento es solo identificativa. Los años de experiencia en la enseñanza de ELE, junto con los demás factores objetivos (el sexo, la edad, el lugar de procedencia, tipo de estudios y lugar de residencia) nos servirán para inferir información en relación con las características de los profesores encuestados, es decir, aquella variable adquirirá valor cuando pueda ser relacionada con otras que pueden constituir las circunstancias de la realidad que influyan sobre un determinado comportamiento.

En la tabla se observa a simple vista que el porcentaje de encuestados va bajando conforme aumenta el número de años enseñando la lengua. De un 34,2 % de encuestados que enseñan desde hace menos de 5 años hasta un 12,6 % de encuestados que enseñan desde hace más de 20 años, pasando por un porcentaje muy igualado entre los que enseñan de 5 a 10 años y de 10 a 20 años (26,1 % y 27% respectivamente); la mayor parte de los profesores de español de nuestra muestra, un 60,3%, lleva menos de 10 años enseñando español.

39) Porque como apunta Milton Santos en una entrevista en Roda Vivva el 31/3/1997: "O intelectual se caracteriza pela sua força crítica. E quem dotado de força crítica for jamais vai imaginar que há uma só perspectiva, uma só alternativa... E creio que será desesperante se realmente for assim." <http://www.youtube.com/watch?v=G9WoAjHEGbc>

Tabla 4: Distribución de frecuencias variable Edad 3 grupos

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| De 22 a 36 | 66 | 59,5 | 59,5 | 59,5 |
| De 37 a 50 | 39 | 35,1 | 35,1 | 94,6 |
| Más de 50 | 6 | 5,4 | 5,4 | 100,0 |
| Total | 111 | 100,0 | 100,0 | |



La variable social de edad es uno de los factores que nunca faltan en una investigación sociolingüística, pues aporta una ineludible información acerca del cambio lingüístico, pero al mismo tiempo es la más subdesarrollada de las variables en términos de literatura de investigación (Murphy B., 2010). La edad va determinando y modificando los caracteres y los hábitos sociales de los individuos, incluidos los comunicativos y los puramente lingüísticos. Por eso, es posible distinguir en la vida lingüística de un individuo distintas etapas, aunque no exista acuerdo unánime sobre cuáles son y cómo han de caracterizarse. También puede ocurrir que la edad, como factor social, covaríe o se solape con otros factores, como el nivel de instrucción: en España, por ejemplo, es habitual que las generaciones más jóvenes sean, en conjunto, las mejor instruidas, lo que las convierte en usuarias de rasgos lingüísticos cercanos al modelo normativo (Moreno Fernández, 2009: 47).

La investigación relacionada con la edad se inició en la década de los 70/80. Fue una cuestión de importancia en el trabajo de lingüistas como Eckert (1984, 1997), Counts and Counts (1985), Boden y Bielby (1986), Cooper (1986), Coupland, Coupland y Giles (1989), y Hamilton (1992, 2001).

Para poder investigar el cambio lingüístico en una comunidad determinada, los estudios necesariamente deben ser comparativos (transversales o longitudinales). De esta manera, mediante una metodología de tiempo aparente -técnica y término introducidos por Labov (1972)- el habla de los informantes más viejos se compara, desde alguno(s) de sus distintos niveles de análisis lingüístico, contextual y sociodemográfico, con la de los más jóvenes (Hernández Campoy y Almeida, 2005: 41). También es posible comparar el habla de una población determinada desde, al menos, dos puntos de vista en el tiempo. Uno de los primeros lingüistas que emplearon esta técnica longitudinal fue Anders Steinsholt, quien llevó a cabo una investigación dialectal en la comunidad de Hedrum, en el sur de Noruega, próxima a Larvik, inicialmente en los años treinta del siglo xx, y posteriormente volvió a realizar un estudio similar a finales de los años sesenta (Trudgill, 2007: 317).

Sin embargo, en nuestro caso, se procede a un cotejo entre los indicadores y variables considerados en la investigación con una estratificación por edad de los profesores que han sido encuestados en un momento determinado, aunque podría quedar abierta la posibilidad de que pueda repetirse el estudio pasado un tiempo.

La observación del cambio lingüístico mediante la comparación de las características sociolingüísticas de diferentes grupos de edad ha desarrollado, dentro del marco metodológico del «tiempo aparente» (Labov, 1972/1983), dos enfoques destinados a la visualización práctica del cambio generacional: el individual (age grading), orientado al conocimiento de las características de una cierta edad; y el colectivo (historical change), para el estudio de agrupaciones de individuos que comparten la misma etapa de la vida y/o han experimentado los mismos antecedentes históricos (Eckert, 1997: 151). Pero en su investigación dentro del paradigma sociolingüístico Laboviano del cambio lingüístico y la variación, Eckert (1984, 1997) se dio cuenta de la complejidad de la noción de edad. Observó que la edad cronológica es simplemente insuficiente para explicar el comportamiento lingüístico, ya que no se correlacionaba bien con los hechos del cambio lingüístico. De este modo, «el desarrollo social y biológico no se mueven al unísono con la edad cronológica, sino que solo puede proporcionar una medida aproximada del lugar relacionado con la edad de los hablantes en la sociedad» (Eckert, 1997: 154-155), y, en consecuencia, puede ser muy engañosa. Eckert destaca la importancia de considerar las diferencias en

las aspiraciones, las funciones y la orientación en la sociedad con el fin de dar sentido a la situación. Se basa en el trabajo de fondo realizado en antropología y propone a los investigadores un enfoque desde la «distancia de la edad cronológica y hacia las experiencias de vida que le dan sentido a la edad» (Eckert, 1997: 167).

La organización del trabajo y la producción fuera del seno familiar y la incorporación de la mujer al trabajo remunerado, determinan que el individuo pueda optar por diversos modos de vida (Hernández Campoy y Almeida 2005:40). Pero también los ciclos y modos de vida del individuo hacen que los desarrollos sociales y biológicos no se correspondan con el de edad cronológica natural. De ahí que la agrupación de los informantes atendiendo al factor edad se haga en cohortes éticas y émicas (Eckert, 1997:167). La primera aproximación agrupa a los informantes de modo arbitrario o por edades similares, y la segunda aproximación concentra a los informantes atendiendo a factores experienciales comunes, como hechos históricos externos compartidos que hayan podido marcar a la comunidad, generaciones, o simplemente ciclos de vida. A diferencia del uso aséptico de la edad cronológica natural que realiza la aproximación ética, la aproximación émica tiene en cuenta la significación especial de la edad en todos los sistemas sociales por los cambios de estatus, rol, privilegios o responsabilidades adquiridas que se dan en la figura del individuo con respecto a los demás, que es lo que realmente da sentido al factor ontogenético. (Eckert, 1997: 167; Campoy y Almeida, 2005: 46)

Murphy (2010), que hace un recorrido por la historia del tratamiento de la edad en las investigaciones, señala que después de las afirmaciones de Eckert en 1984, otros lingüistas, como Counts and Counts (1985) en su trabajo sobre el envejecimiento en el Pacífico, también tuvieron la necesidad de distinguir entre los diferentes tipos de edad: «edad cronológica», «época histórica», y la «edad social». Se habla pues de una «edad funcional», que se refiere a los cambios en las disposiciones, como los cambios en la apariencia, la actividad y la acción corporal; de una «edad histórica» que se refiere a la edad del individuo en relación con un evento específico importante en la historia de la sociedad en que vive el individuo; y de una «edad social» referida a los ritos de paso en una sociedad dada.

Poco después, Boden y Bielby (1986) destacan y diferencian otro tipo de edad que considera la percepción de la edad, que también es importante

en la creación de una comprensión más completa de la edad, más allá de la edad cronológica. Y Coupland et al. (1989) escriben sobre el fenómeno de las personas que se sienten mayores o menores que su edad cronológica real, y se refieren a este hecho como «envejecimiento disyuntivo». Por último, Cooper (1986: 52) pone de relieve el «envejecimiento de la sociedad» (o la «discriminación por edad») como otra posible influencia de la edad. El peligro de «envejecimiento social» se extiende incluso a los mejor intencionados investigadores en gerontología (Murphy, 2010).

Algunos científicos apuntan a las diferencias extrapolares entre ambos enfoques, el individual y el colectivo; Andersen (2001) insiste en la idea de que el enfoque individual trata con la gradación de edad y que el enfoque colectivo trata con el lenguaje propiamente dicho, mientras que otros (Eckert, 1997; Cheshire, 2005) señalan que la consideración de la edad como variable social siempre supone ambos enfoques, el específico de la edad (el individual) y el específico de la generación (el colectivo)⁽⁴⁰⁾.

El habla de las diversas generaciones se ha convertido en un valioso «artificio» para la observación del cambio lingüístico en su desarrollo. Las diferencias entre generaciones reflejan el desarrollo diacrónico actual de la lengua, ya que el habla de cada generación se supone que refleja aquel estado de la lengua que existía en el momento del aprendizaje de la lengua por la misma generación (Murphy, 2010). La estratificación de una comunidad según generaciones se hace igualmente a partir de la consideración de la variable de edad como una variable que tiene una mayor determinación de los usos lingüísticos (Saville-Troike, 2003; Moreno Fernández, 2009), que condiciona la variación con más intensidad que otras variables, y de su concepción como factor constante, no alterable, de actitudes lingüísticas divergentes. Asimismo la edad puede actuar como una categoría social más significativa en unas culturas que en otras (Cheshire, 2005: 1552).

Aunque no siempre una variación lingüística representa correspondencia con las diferencias de edad (González Ferrero, 1991; Cheshire, 2005), si tenemos en cuenta la estratificación según generaciones podemos preguntarnos: ¿dónde están y quiénes son los sujetos que promueven el cambio lingüístico? La ocurrencia de tal correspondencia parece encontrar,

40) Aunque en Cheshire (2005) aparece la idea sobre la compatibilidad obligatoria de los enfoques individual y colectivo, en la misma obra la autora admite la posibilidad de que en una comunidad dada tal compatibilidad es imposible (2005: 1553).

por lógica, en las ciudades un mejor campo de cultivo, pues las redes sociales, las relaciones sociales y la inmersión social marcan con más intensidad grupos de edad diferente y, por ende, sus usos y actitudes. Lo que no significa que en comunidades rurales no ocurra variación lingüística generacional; ese tipo de variación se puede producir incluso en el seno de la propia familia (Alvar, 1977: 68).

La idea de la propensión de la variación generacional dentro de la urbe tiene en cuenta el conservadurismo, los usos tradicionales y las actitudes negativas hacia las fórmulas nuevas por parte de las generaciones mayores frente a la definición de los jóvenes como promotores e iniciadores del cambio lingüístico y de la innovación (Eckert, 1998; Andersen, 2001; Labov, 2001; Gordon, 2005; Miller, 2007).

Ya García de Diego (1951: 302) había dicho que en las generaciones jóvenes se dan usos más innovadores y usos más conservadores en las viejas generaciones. Los adolescentes y/o jóvenes y su relación con la innovación tienen el objetivo de satisfacer sus aspiraciones, su adhesión o no a las normas de la comunidad (Bigot, 2005: 40)⁽⁴¹⁾, mientras el conservadurismo creciente de las generaciones mayores es consecuencia de su profunda inmersión social (Cheshire, 2005: 1553). Sin embargo, también hay quien niega el hecho de que sean los adolescentes los que promuevan el cambio lingüístico, ya que también es lógico que en la propagación de una innovación participen los adultos debido a su mayor movilidad y contacto social (Kerswill, 1996: 178).

En definitiva, realmente ninguno de los grupos generacionales está en el origen del cambio; la gente de todas las edades pueden modificar y reestructurar su idioma, y lo que pueden cambiar está en cierta medida relacionado con la edad. La citada tendencia desde lo tradicional hacia lo nuevo, conforme cambian las generaciones de una comunidad, no es tan homogénea en la práctica y requiere especificación de acuerdo con una edad concreta, y de acuerdo con la aplicación de dicha edad a una comunidad concreta. El desarrollo del cambio, observado en un momento determinado y en hablantes de generaciones distintas, ofrece una imagen dinámica en tiempo aparente que permite proyectar cómo será ese cambio en el futuro, conforme vaya transcurriendo el tiempo real (Moreno Fernández, 2009: 52).

41) Y antes Eckert y Laks.

Con el fin de ver en nuestro estudio cuál es el patrón de comportamiento sociolingüístico que siguen los encuestados, se ha querido agrupar a los informantes en franjas de edad en relación a un factor de experiencia común como es el de la profesión. Los encuestados quedaron agrupados en relación a tres grupos generacionales siguiendo la división por ciclos de vida, pero nos interesó especialmente la madurez que pudiera tener el informante por lo que se refiere a la profesión de profesor de ELE. De este modo hemos podido comprobar, a través de la catalogación de los datos, cómo estos tres grupos mencionados se corresponden, a grandes rasgos, con los grupos formados a partir de la pregunta 9 ¿cuántos años lleva enseñando español?, de la que se extrae que un 60% lleva hasta 10 años enseñando, un 27% lleva hasta 15 años y un 13% lleva más de 20 años.

De esta manera, nuestra aproximación, claramente émica, agrupa a los informantes atendiendo a factores de experiencia o de grado de experiencia comunes a la vez que se establecen tres grupos generacionales siguiendo la división, a grandes rasgos, por ciclos de vida.

Coincidiendo con la tabla 3, en la que se observaba una bajada en el número de encuestados conforme va aumentando el número de años en los que se ejerce la profesión, la tabla 4, responde a la información proporcionada por la pregunta nº 1 del cuestionario, *Edad*, que muestra cómo a medida que va siendo mayor la edad de los encuestados, va bajando el número de los mismos; de un estrepitoso 59,5 % de los encuestados menores de 36 años, pasando por un 35,1% de entre 37 a 50 años, hasta un 5,4% de mayores de 50.

Visto que hasta ahora no hay ningún estudio que nos dé la medida del número de profesores andaluces de español fuera de España o fuera de los países donde el español es lengua oficial, ni siquiera el Instituto Cervantes lo ha podido calcular, estos datos han sido comparados con los proporcionados por el Ministerio de Educación relativos al profesorado que ejerce en Andalucía para las enseñanzas universitarias y no universitarias, con la finalidad de establecer una correspondencia con nuestros encuestados, asociados a su vez a enseñanzas ya sea universitarias ya sea no universitarias (la mayoría).

Por lo que se refiere a los datos relativos al profesorado que ejerce en Andalucía para las enseñanzas universitarias hemos extraído y elaborado

los datos proporcionados por el Ministerio para obtener los porcentajes en torno a los distintos grupos de edad para el curso 2010-2011 en Andalucía⁽⁴²⁾, de los que se desprende que un 10% de los docentes universitarios, sean de la categoría que sean, tienen de 25 a 34 años; un 50,37 % de ellos tienen de 35 a 49 años y un 38,78 % tienen de 50 a 67 o más, lo cual dista bastante de parecerse a los datos de nuestra muestra.

Por lo que se refiere a los datos aportados por el Ministerio con fecha 29 de junio de 2012 relativos al profesorado que ejerce en Andalucía para las enseñanzas no universitarias⁽⁴³⁾, se ha calculado que un 40,8% del profesorado tenía entre 30 años y 39 años, un 29,81% entre 40 y 49 y un 29,37% de 50 en adelante. Si comparamos estos datos con los de la tabla 4, encontramos que las dos primera franjas de edad se acercan bastante: la franja que corresponde a los profesores andaluces de español cuyas edades oscilan entre 22 - 36 años, que son un 59,5 % en la tabla 4, y la que corresponde a los profesores andaluces que enseñan en Andalucía menores de 39 años, que son un 40,8%. Pero no solo se acercan bastante estas dos franjas, también es aproximada la proporción de las primeras en relación con las dos segundas franjas y de las dos segundas entre sí; hay un 35,1% de nuestros encuestados que tienen entre 37 a 50 y 29,81% de profesores en Andalucía que tienen entre 40 y 49 años, según los datos del Ministerio.

Se observa pues, como hemos indicado, un mayor número de profesores de las dos primeras franjas respecto a las dos segundas, además de proporciones equivalentes. Llama la atención, sin embargo, un gran desnivel en la tercera franja de edad (de 50 en adelante) entre los profesores que ejercen en Andalucía en enseñanzas no universitarias y nuestros profesores andaluces de ELE (universitarios o no) que trabajan fuera de Andalucía; los primeros constituyen un 29,37% del total (y además el porcentaje de profesores que ocupaban esta franja de edad ha ido en aumento por la decisión del Gobierno central de no prorrogar el modelo de jubilación voluntaria anticipada a los 60 años que establecía la LOE ya en 2011)⁽⁴⁴⁾ y los segundos son solo un 5,4% de nuestra muestra.

42) <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/personal.html>

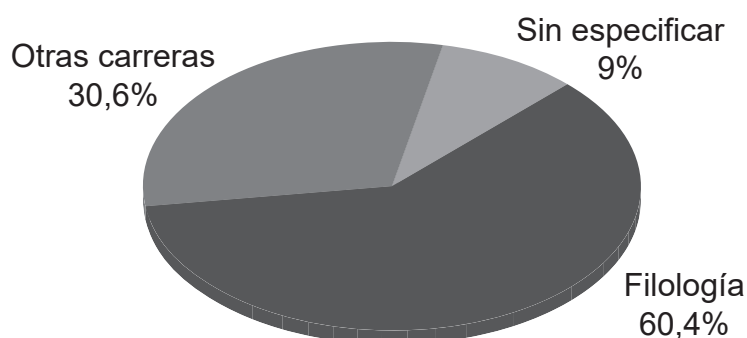
43) <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica/2010-2011-Ultimos-RD.html>

44) <http://www.laopiniondemalaga.es/andalucia/2011/10/24/2500-maestros-puertas-jubilacion-voluntaria/459108.html>

Por otra parte de los datos observados en la tabla se observa que la mayor parte de los profesores de español andaluces tienen una edad que oscila entre 22 y 36 años, un 59,5%. Según *Comunidad escolar*, el periódico de información educativa de MEC, en 2004 la edad media del profesorado iba en aumento, la edad media de los profesores era de 43 años, y solo el 18% bajaban de los 35, porcentaje que era del 40% en 1992⁽⁴⁵⁾. Las causas de la desemejanza con nuestra muestra, que podrían ser explicadas a través de un complicado análisis sociológico que excedería los límites de este trabajo, podrían ser inherentes a la migración o al cambio generacional.

Tabla 5: Distribución de frecuencias variable Tipo de estudios en tres categorías.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Filología | 67 | 60,4 |
| Otras carreras diferentes de Filología | 34 | 30,6 |
| Estudios universitarios sin especificar/ terminar | 10 | 9,0 |
| Total | 111 | 100,0 |



La variable relativa al nivel de instrucción, por lo general, suele incluirse entre los factores integrantes de la clase social o de nivel sociocultural y, consecuentemente, en un gran número de investigaciones no ha tenido ningún protagonismo singularizado, lo cual no quiere decir que no sea

45) <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/744/info4.html>

importante o que su capacidad para determinar la variación sea pequeña. Realmente estamos ante un factor de primer orden que merecería ser considerado como una variable independiente más, y no como un factor desdibujado dentro de un complejo y confuso concepto de «clase» (Moreno Fernández 2009: 61), de hecho, en este estudio la variable que hemos llamado *Tipo de estudios* ha sido considerada como una variable independiente más.

Se ha hablado bastante de toda una serie de conceptos sociolingüísticos tales como el prestigio -encubierto y manifiesto-, la lealtad o la inseguridad lingüística, la comunidad de habla, la identidad de grupo, la conciencia lingüística, etc., que son fundamentales para lograr una aproximación a las tendencias actitudinales que amparan la elección y el uso de un determinado modelo lingüístico (Boluda Nicolás, 2004), pero también hay que tener en cuenta que las personas se inician en una profesión con una serie de percepciones, unos sentimientos, una predisposición determinada, un cierto grado de experiencia y una formación, y que todo ello influye en sus actitudes, expectativas y oportunidades futuras (Feixas, M. 2004: 2). Así pues, si las actitudes pueden amparar comportamientos en torno a un modelo lingüístico, también sería significativo conocer si la variable que corresponde a la formación y el tipo de formación puede influir en las actitudes que amparan esos comportamientos, o dicho de otro modo, indagar sobre si esta variable puede condicionar a los profesores de ELE hacia un determinado comportamiento por lo que se refiere a la variedad y sobre todo, a la propia variedad.

Un tipo de formación permite desarrollar una serie de competencias para poder enfrentarse a una serie de expectativas, pero, ¿puede un tipo de formación filológica, por ejemplo, sensibilizar hacia un determinado tipo de comportamiento lingüístico?

Está claro que «una determinada licenciatura no se entiende como el final de un camino, sino como un *empujón* para poder seguir por un camino determinado y seguir desarrollándose intelectualmente» (Zabalbeascoa, P. 2000)⁽⁴⁶⁾. No podemos negar que el conocimiento avanzado de la propia lengua, así como el estudio de la realidad sociocultural donde se enmarca su origen y uso (que se logra con una formación inicial específica) es el punto de partida o la excelente base para una posterior formación específica en

46) La cursiva es mía. Zabalbeascoa habla a propósito de la dicotomía sobre si el traductor nace o se hace.

didáctica de la lengua para extranjeros. Pero no nos compete aquí hablar sobre si podrían o no conseguir mejores resultados quienes enseñan la lengua extranjera con una formación específica dirigida a ejercer la labor⁽⁴⁷⁾ u otros.

Lo que nos interesa es si, como quedó claro en el *Marco teórico*, esa formación específica está relacionada con las tendencias actitudinales que amparan la elección y el uso de un determinado modelo lingüístico, es decir, como dice Feixas (2004), si «en las actitudes, expectativas y oportunidades futuras influye un cierto grado de experiencia y formación». Ya habíamos apuntado en el mismo capítulo del *Marco teórico* que las actitudes son determinantes del comportamiento, porque están ligadas a la percepción, la personalidad y la motivación, pero no olvidemos que no siempre un determinado comportamiento tiene que ser fruto por fuerza de una actitud. La introducción de la variable *Tipo de estudios en tres categorías* es un modo de dilucidar la cuestión, ajustando nuestro caso concreto a la relación con determinadas tendencias específicas y a la observación de la existencia de algún tipo de condicionamiento.

El pilar del que se parte es la misma sociolingüística que, «como otras disciplinas, ha comprobado que el nivel educativo de los hablantes determina de forma directa y clara la variación lingüística» (Moreno Fernández, 2009: 62).

La tabla 5 muestra la división del tipo de estudios que se ha obtenido a través de los resultados elaborados desde la pregunta nº 5 del cuestionario *Estudios realizados*. Al constituir una pregunta abierta, los resultados han tenido que ser ordenados y elaborados manualmente. La elaboración para la clasificación en grupos ha sido fruto de una marcada reflexión, cuyo objetivo desemboca no solo en la simplificación de los resultados de una manera práctica y diferenciadora, evitando la dispersión, sino también en la distinción a simple vista, no del nivel educativo de los encuestados, sino el tipo de especialización seguida previa a su dedicación a la profesión.

La posibilidad de recoger en una investigación sociolingüística todos y cada uno de los grados o título educativos que tienen un carácter oficial dentro de una comunidad, es decir, una clasificación demasiado minuciosa o muy oficialista no suele tener correspondencia exacta con la conducta

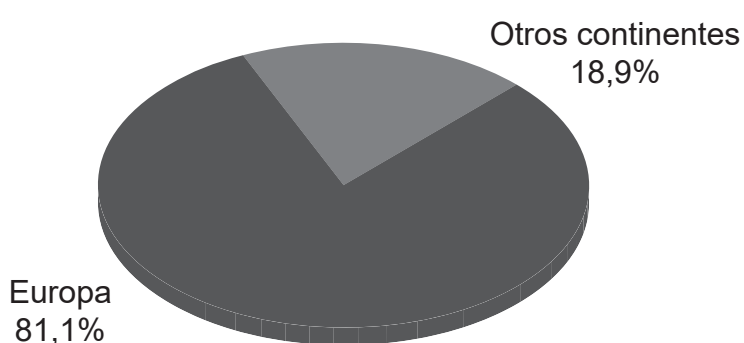
47) Para ello Cfr. Romero Gualda 1998.

lingüística, por lo que la mayoría de las veces puede carecer de sentido (Moreno Fernández, 2009: 62). De este modo y sin olvidar esta premisa, se parte de una división inicial en 10 categorías, a partir de la pregunta nº 5 del cuestionario (doctor/a en filología hispánica, doctor/a sin especificar, doctorando, licenciado en filología hispánica, filología sin especificar, otra filología, Máster, Licenciatura sin especificar, otras carreras y estudios universitarios), para después llegar a una reducción progresiva de las categorías: una división en nueve categorías (eliminando el «doctor sin especificar» e incluyéndolo en la categoría de doctor), otra división en 5 categorías: filología hispánica, filología sin especificar, máster, otras carreras, y universitarios, hasta concluir en la división en tres categorías que describiremos a continuación. En la primera categoría se incluyen los filólogos; en la segunda categoría los que han hecho otras carreras distintas de filología, y en la tercera categoría los que dicen haber hecho estudios universitarios pero sin especificar la carrera, lo cual nos induce a pensar en la mayor parte de los casos por la lectura atenta de los cuestionarios que han sido estudios no concluidos. En un segundo momento podríamos distinguir también, dentro de la primera categoría, los que han hecho filología hispánica del resto de filólogos de otras especialidades. Los resultados son los siguientes:

De la tabla 5 se desprende que de un total de 111 encuestados, un 60,4% ha cursado estudios de filología, sea esta de la especialización que sea (hispánica u otras, y hayan alcanzado el grado de licenciado o doctor). Este 60,4% lo constituyen 67 encuestados de los cuales solo 24 son de filología hispánica y el resto pertenecen a otras filologías; un 30,6 % de los encuestados ha realizado otras carreras universitarias que no tienen que ver con filología; y un 9,0 % declara haber realizado solo estudios universitarios sin especificar su especialización o finalización.

Tabla 6: Distribución de frecuencias variable Lugar de residencia.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|------------|------------|
| Europa | 90 | 81,1 |
| Otros continentes | 21 | 18,9 |
| Total | 111 | 100,0 |



Ya hemos apuntado que la variedad que llega todavía al extranjero como representante de España es la variedad castellana y esta representatividad nace desde España, tanto en el nivel popular como entre las autoridades más influyentes en materia lingüística, sobre todo debido a la importancia que la variedad castellana ha tenido en la construcción y desarrollo de la lengua española. Después de la primera mitad del s.XX se irá observando una progresiva ruptura de la primacía, ejemplaridad o referencialidad de la variedad castellana y empezará a emerger con fuerza lo que se ha denominado *panhispanismo*, y como desarrollo de este se empezará a trabajar en un modelo de estándar que nada tiene que ver con lo que hasta ahora había sido el punto de referencia del español. En cambio, parece ser que no hay un modelo general y común de español en todo el continente americano (Eva Bravo, 2008: 17; Sönke Matthiessen, 2012: 163).

Como consecuencia de ello, los métodos y recursos didácticos, casi un siglo después, están muy ligados a la variedad castellana del español, pero no solo, hay contextos específicos en donde la variedad castellana se convierte en una demanda específica, como en la oferta específica que hace desde las «Aulas de Lengua y Cultura Españolas» el Ministerio de

Educación de España en varios países europeos, y que nacieron para ofrecer estudios en español y sobre España a la población española emigrante y a sus descendientes (Moreno Fernández, 2010: 176).

En este contexto, y a la hora de proceder con un determinado comportamiento acerca de la variedad empleada, la cercanía o lejanía del lugar de residencia del profesor de español respecto a la Península, aún hoy, podría jugar un papel crucial para este, además de la consideración de las expectativas y necesidades de los estudiantes en relación con España debido a esa cercanía.

La tabla 6 ha sido elaborada a partir de las respuestas a la pregunta número 7 del cuestionario, *País de residencia actual*. Siendo esta una pregunta abierta, la respuestas han tenido que ser ordenadas manualmente en beneficio de una mejor visión de conjunto, una mayor claridad y un mejor manejo de los datos, como se observará tras consultar el Anexo I. Ya hemos dicho anteriormente que la pregunta había sido concebida premeditadamente abierta para obtener así una información más rica acerca del lugar concreto de residencia de nuestros encuestados, además de que en una pregunta cerrada se habrían debido incluir una infinidad de lugares del mundo. En un segundo momento, las respuestas han sido catalogadas observando una división entre Europa, como sinónimo de cercanía, y el resto de los continentes como sinónimo de lejanía, aunque siempre todo sea relativo si tenemos en cuenta que un país como Marruecos, perteneciente a otro continente, se encuentra más cerca geográficamente que muchos países europeos, o incluso regiones españolas entre sí.

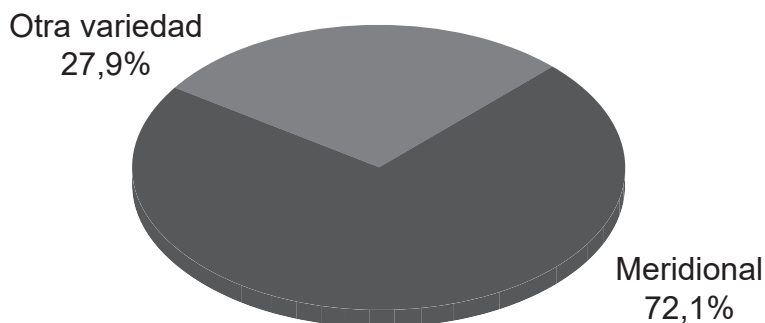
En relación con los datos recopilados, la tabla 6 muestra cómo la mayor parte de los profesores encuestados, un 81,1%, tienen como residencia algún país de Europa, y el resto, el 18,9 %, tienen como país de residencia el resto de los continentes. Al no haber datos oficiales al respecto de ningún tipo, seguramente Europa es una meta preferente por parte de los profesores de español en general.

Y a se explicó en un capítulo anterior que se había querido entrevistar intencionadamente a profesores que residieran en Alemania, y consecuentemente esto ha influido también en que el porcentaje de profesores que residen en Europa haya sido mayor. Pero hay que decir que, esta diferencia de volumen no habría sido relevante para los resultados

finales ya que estos no habrían sido distintos: en el caso de que no se hubiera buscado premeditadamente a profesores de español residentes en Alemania, y este país hubiese arrojado un porcentaje aproximado a los países europeos más cercanos (9 encuestados en Reino Unido, 6 en Francia o 7 en Italia), la frecuencia para Europa hubiera sido de 73 en vez de 90 y, por tanto, los encuestados residentes en Europa aún constituirían más del triple que los procedentes de países no europeos.

Tabla 7: Distribución de frecuencias variable Modalidad lugar de trabajo.

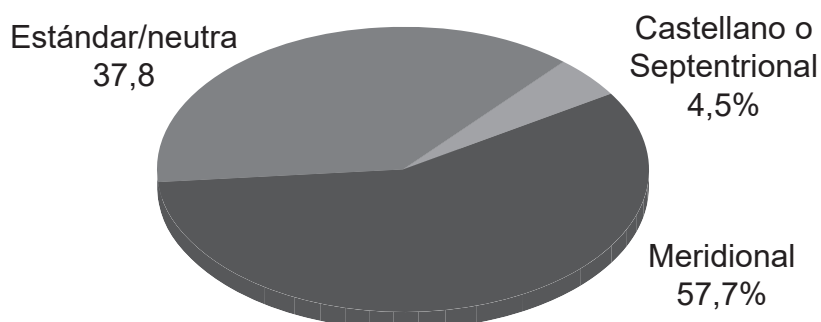
| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| Meridional | 80 | 72,1 |
| Otra variedad | 31 | 27,9 |
| Total | 111 | 100,0 |



De la tabla 7, que es el resultado de la pregunta nº 19: *¿Qué modalidad de español utiliza en su lugar de trabajo?*, se desprende que un 72,1% de los encuestados indicó que emplean la variedad meridional en su lugar de trabajo y el resto, un 27,9 %, otra variedad.

Tabla 8: Distribución de frecuencias variable Modalidad en clase

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Meridional | 64 | 57,7 |
| Estándar/neutra | 42 | 37,8 |
| Castellano/septentrional | 5 | 4,5 |
| Total | 111 | 100,0 |

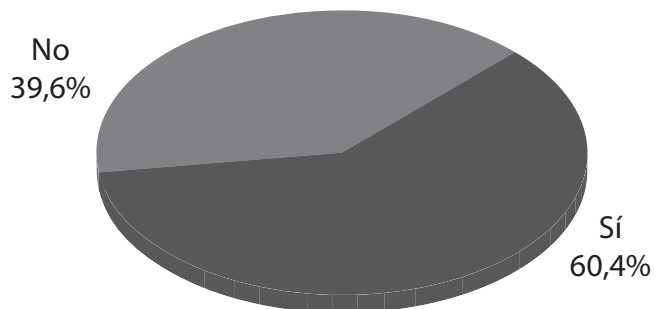


La tabla 8, distribución de frecuencias variable *Modalidad en clase*, nos presenta las opciones lingüísticas elegidas en la clase de español por los encuestados. De la presente tabla se desprende que el 57,7% de los encuestados señaló que emplea la modalidad meridional dentro de la clase de ELE, el 4,5% adujo el empleo del castellano/modalidad septentrional y el 37,8% el uso de una modalidad neutra⁽⁴⁸⁾ o estándar en clase.

Tabla 9: Distribución de frecuencias variable ¿Hay un español estándar?

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Sí | 67 | 60,4 |
| No | 44 | 39,6 |
| Total | 111 | 100,0 |

48) La palabra neutra explicita al pie de la letra las respuestas de los encuestados, y en este contexto invoca una modalidad estándar.

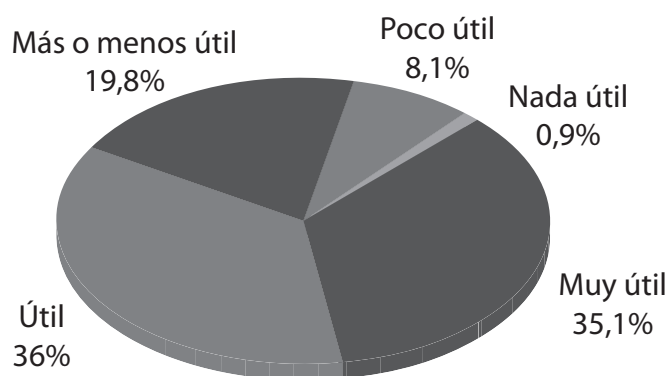


Tras un análisis de los datos recogidos en la tabla 9, fruto de la pregunta 40, *¿Considera que existe un español estándar?*, podemos observar cómo el peso de la creencia acerca de un estándar está presente en la mayoría de los profesores. La tabla 9 revela una creencia, una actitud lingüística que puede o no llevar a un comportamiento. Más que una variable es un indicador cuya finalidad ha sido la de extraer conclusiones acerca de las tendencias que pueden influir en el empleo en clase de una determinada variedad. El porcentaje de los que aceptan la existencia en un español estándar es un 60,4%, casi el doble de los que lo niegan, que son un 39,6%.

Estos datos, que nacen de las respuestas de los encuestados, nos conducen a una clara correlación con las respuestas sobre las variedades empleadas en clase, entre las que se distinguían tres: la meridional, la septentrional y la estándar. La finalidad de este indicador será la de apoyar, completar o afianzar la información conclusiva acerca de la variedad usada en la clase de ELE.

Tabla 10: Distribución de frecuencias variable *Inclusión modalidad propia en clase*

| | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------|------------|------------|
| Muy útil | 39 | 35,1 |
| Útil | 40 | 36,0 |
| Más o menos útil | 22 | 19,8 |
| Poco útil | 9 | 8,1 |
| Nada útil | 1 | 0,9 |
| Total | 111 | 100,0 |



Las respuestas, que corresponden a la pregunta 29 del cuestionario: *¿Piensa que sería útil en la docencia ELE incluir su propia modalidad lingüística?*, y que refleja esta tabla 10, son directamente proporcionales al reconocimiento de la importancia (y utilidad) de la inclusión de la propia modalidad en clase por parte de los encuestados.

Como la tabla anterior, esta refleja los resultados de una de las denominadas *preguntas-indicador*, cuya finalidad ha sido la de extraer conclusiones acerca de la variedad empleada en clase. Claramente si alguien considera muy útil el empleo de la modalidad propia en clase, eso puede estar indicando que hay una alta probabilidad de que la use o incluya durante la docencia, y al contrario, si no la considera útil, jamás se planteará emplearla.

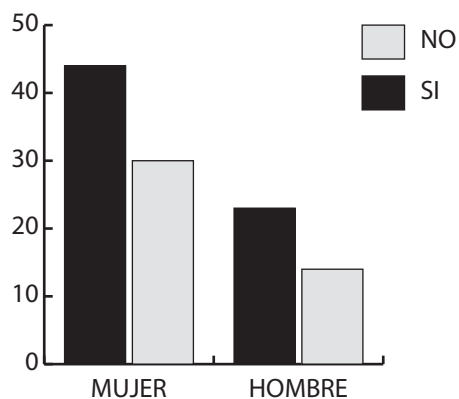
El 36,0% y el 35,1% de los encuestados respectivamente, considera que la inclusión de la modalidad propia en la clase de ELE es útil o muy útil. En cambio el 19,8% considera que es más o menos útil, y poco útil o nada útil el 8,1% y el 0,9 % respectivamente. Si sumamos el 36,0% y el 35,1% que consideran que la inclusión de la modalidad propia es útil o muy útil, obtendríamos un 71,1%, porcentaje que se acerca bastante al de los que alegan emplear la modalidad propia en las clases de ELE, casi un 60%.

Así pues, para la mayor parte de nuestros encuestados no existen dudas acerca la importancia de la inclusión en el aula de español de la variedad diatópica como factor lingüístico enriquecedor de la competencia en el idioma, como se desprende del análisis de la mayor parte de las respuestas que recoge la tabla 10.

A continuación se presentan los **gráficos** con las variables antes citadas:

2. Gráficos

Gráfico 1: Sexo - ¿Hay un español estándar?



Respecto al indicador *¿Hay un español estándar?* cuya finalidad es la de extraer información indirecta acerca de la variedad empleada en clase, podemos decir que más adelante, a raíz del gráfico 9, se comprobarán sus estrechas conexiones con la variable *Modalidad usada en clase* y por tanto su indispensabilidad y pertinencia.

La variable *Sexo*, en cambio, ofrece una peculiaridad respecto a otras variables y es que las peculiaridades de cada sexo se basan en la diferencia entre ellos, pues ambos conviven en todos los ámbitos (Lozano Domingo, 2005: 113). No sucede lo mismo con otras variables.

Es incuestionable importancia de la variable *sexo* en relación con el cambio lingüístico; aunque fundamentalmente es seguro que los modos de hablar corresponden a unas diferencias culturales, sociales y ambientales, hay ciencias que han descubierto la existencia de diferencias en el cerebro de hombres y mujeres, que tienen como consecuencias diferencias en la forma de hablar. Todos los datos apuntan a la existencia de una relación entre la variable *sexo* y el cambio lingüístico. Las mujeres son, por lo general, más propensas al cambio hacia formas prestigiosas; en estos casos el hombre suele adoptar la innovación una generación después (Ibíd.:274). Y aunque parece ser que en todo el ámbito hispánico estudiado los varones demuestran un comportamiento innovador hacia formas como, por ejemplo, la pérdida de *-s* final, la principal diferencia radica en el tipo de innovación que introduce cada sexo.

Labov (1983:191, 205, 359) desarrolló una distinción entre dos clases de cambio, en función de sus características psicosociales; en primer lugar, el que se llama el *cambio consciente* o *cambios desde arriba*, pues se produce por encima del nivel de la conciencia social y tienden hacia el modelo de prestigio. Estos suelen ser introducidos por los estratos sociales superiores, que son seguidos por los medios. Generalmente este tipo de innovación es la favorecida por las mujeres; en segundo lugar, el que llamó *cambio inconsciente* o *cambios desde abajo*, los cuales suelen estar favorecidos por los niveles socioculturales bajos de una comunidad y también por los hombres. Eso no quiere decir que los cambios sean siempre aceptados, independientemente de donde vengan, pero las innovaciones introducidas por los varones suelen tender hacia formas estigmatizadas, aunque si existe conciencia social de esa estigmatización, las posibilidades de que triunfe el cambio se reduce considerablemente (Lozano Domingo, 2005).

Pero, ¿qué puede tener que ver la variable *sexo* con la elección o no de una modalidad estándar? En cuanto a la selección de la variedad lingüística, la teoría sociolingüística evidencia que las mujeres tienden a utilizar variedades y/o códigos lingüísticos estándares y menos estigmatizados en la comunidad (Ivanova, 2011), mientras que los hombres sí tienden a utilizar variedades y/o códigos socialmente desfavorables y estigmatizados (Romaine, 1994; Chambers, 2003; Fasold, 2003; Durrell, 2004). Se ha explicado que dichas tendencias en la conducta lingüística de las mujeres es debida a que utilizan el medio lingüístico para conseguir estatus social, negado mediante otras esferas (Romaine, 1994), y para demostrar un nivel alto de conocimiento e inteligencia (Deuchar, 1993; Eckert y McConnell-Ginet, 1992), al tiempo que dicha conducta lingüística de los hombres está condicionada por su percepción de las formas socialmente estigmatizadas como prestigiosas en el contacto de cohesión que suelen establecer, y como reflejo de masculinidad. Algunos científicos pudieron comprobarlo mediante la observación de la tendencia de mujeres a «sobreinformatar» (over-report) y de la tendencia de hombres a «infrainformatar» (under-report) sobre su conducta lingüística (Romaine, 1994; Trudgill, 1998). De esta realidad brota una opinión muy distribuida sobre la caracterización de las mujeres como conservadoras en el habla, y de los hombres como innovadores lingüísticos, aunque tal distribución no siempre se cumple.

Pero, ¿el uso de qué variedad se considera conservadurismo? La idea recientemente citada sobre el carácter conservador del uso estándar contrasta con la idea sobre que el mantenimiento del uso de formas vernáculas, que también posee carácter conservador. Con suficiente razonamiento se ha explicado que tal generalización no es apropiada, ya que mujeres de diferentes comunidades dan soluciones distintas en cuanto a la participación en el cambio lingüístico. En general es un hecho conocido que existe una tendencia de las mujeres hacia una mayor obediencia de las normas lingüísticas y hacia el uso del estándar. Labov (1972/1983) Kramarae (1982) o Silva-Corvalán (1989) afirman que, por lo general, las mujeres suelen manifestar, en mayor medida que los hombres, una predilección por las variantes estándar (Blas Arroyo, 1999).

Estas tendencias generales que caracterizan el comportamiento lingüístico de hombres y mujeres han entrado, en la teoría sociolingüística, bajo el nombre que les asignó Peter Trudgill: el prestigio abierto (overt prestige)

y el prestigio encubierto (*covert prestige*). El prestigio abierto define la conducta conservadora de las mujeres que favorecen públicamente el uso de variedades socialmente prestigiosas, mientras el prestigio encubierto distingue las preferencias lingüísticas de los hombres que favorecen el uso de variedades vernáculas encubiertamente valoradas por otros hombres como señal de masculinidad y fuerza (Bigot, 2005). Maitena Etxebarria (2007: 44) definió el concepto de “prestigio encubierto” como “un prestigio alejado de lo normativo y sólo aplicable a usos lingüísticos masculinos que se apartan de lo teóricamente prestigioso”.

Peter Trudgill (1972) descubrió que las mujeres utilizaban menos formas estándares de las que declaraban y al contrario los hombres, y que esto podría estar relacionado con el prestigio encubierto de las formas no estándares, que tendrían connotaciones de masculinidad y dureza al estar relacionadas con el habla de la clase obrera. Dos años más tarde en los resultados obtenidos sobre el inglés de Norwich en 1974, donde estudió la variable (ng), la cual podía tener dos realizaciones diferentes: la estándar y la no estándar, puso de manifiesto de forma consistente y en todas las clases sociales, que las mujeres utilizaban menos formas no estándares que los hombres. Similares resultados obtuvo Macaulay (1977) en su estudio del inglés hablado en Glasgow; los resultados obtenidos demostraron de nuevo que a pesar de diferencias en cuanto a clase social, las mujeres utilizaron de forma consistente la variante estándar en una proporción bastante superior a los hombres (Cutillas Espinosa, 2001 y 2004).

Lo cierto es que en la sociolingüística hispánica no han faltado estudios que confirmen estos asertos. Parece que en una estratificación sociolingüística estable los hombres usan formas que no son estándares con mayor frecuencia que las mujeres, siempre que la variación se produzca en un nivel de consciencia dentro de la comunidad de habla (López Morales, 1992). Situación que, obviamente no se puede aplicar a cualquier variable sociolingüística, independientemente de su carácter y significación social. A este respecto, Moreno Fernández (1998: 37) señala el ejemplo del yeísmo, fenómeno del que los hablantes no suelen ser conscientes y del que, por tanto, no deberían esperarse diferencias significativas entre hombres y mujeres. Valdivieso (1983) pudo documentar este hecho en una comunidad de habla chilena (Concepción), al comprobar que las mujeres muestran una inclinación preferente hacia ciertas variantes alofónicas del español estándar en detrimento de las correspondientes variantes locales. Asimismo

Holmquist (1987), advirtió en una comunidad rural española (Ucieda, Cantabria) que las mujeres manifiestan, en mayor medida que los hombres, una conciencia de la necesidad de seleccionar adecuadamente el estilo de habla en función de las características sociales del interlocutor (miembro de la comunidad vs. Profesional foráneo).

Conclusiones similares, indica Blas Arroyo (1999), se han obtenido tras el análisis de variables gramaticales en diversas comunidades del mundo hispánico, por ejemplo en su estudio Navarro (1991) ha documentado que en el habla de Valencia (Venezuela) ciertas variantes estigmatizadas, como la sustitución de haber por ser en la formación de los tiempos verbales compuestos o el morfo -nos en lugar del normativo -mos para la primera persona plural de los verbos, son más frecuentes y menos severamente juzgadas entre los hombres, especialmente entre aquellos con un nivel de instrucción y un estatus socioeconómico menor. Manuel Almeida (1994) llevó a cabo un estudio sobre el uso de determinadas formas léxicas en las Islas Canarias que volvió a arrojar resultados concordantes con los estudios sociolingüísticos llevados a cabo hasta el momento: las mujeres muestran una mayor tendencia a utilizar formas estándares.

Del mismo modo, Serrano (1996), ha podido advertir que el cambio en marcha que lleva a la introducción en el español canario de la variante estándar peninsular en la expresión de las oraciones condicionales irreales, está siendo impulsado por los estratos más elevados de la sociedad, así como por los jóvenes y las mujeres. Lozano Domingo (2005:152) ha considerado también que las mujeres tienen una tendencia más acusada que los hombres hacia el estándar, y que ello está relacionado con su educación y las presiones sociales, pero se apoya también en la mayor conciencia lingüística de estas, y en su particular concepción del lenguaje como instrumento de relación con otras personas.

Sin embargo, y aunque en un número más reducido, no han faltado ejemplos en el mundo hispánico que invierten la tendencia mayoritaria observada hasta ahora. Así, por ejemplo, en relación a la supuesta mejor autovaloración del habla por parte de las mujeres, Berg-Seligson (1984), por ejemplo, ha podido comprobar que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la evaluación de variantes tanto prestigiosas como estigmatizadas en una comunidad de habla costarricense. Más significativos son todavía los resultados obtenidos por Kubarth (1986) tras el análisis de

las actitudes de la comunidad de habla bonaerense hacia ciertas variables características de su variedad dialectal. Así, la conciencia del prestigio y la estigmatización de algunas variantes se demuestran mayores entre los hombres que entre las mujeres de Buenos Aires.

Pero también se ha observado que la mujer abandera los procesos de cambio lingüístico, cuando los cambios van en la dirección de una nueva norma de prestigio, impulsada desde las clases elevadas (Silva-Corvalán, 1989: 75). Lamíquiz (1987: 734), por ejemplo, a partir de una investigación sobre el nivel culto del habla sevillana, comprobó ciertas tendencias expresivas más «progresistas» entre las mujeres, como la que lleva a un uso casi exclusivo de las formas en -ra del imperfecto de subjuntivo, frente al mayor conservadurismo de los hombres, entre los que todavía se produce una mayor alternancia entre -ra y -se.

Ahora bien, al otro lado del Atlántico, Rodríguez (1978) advirtió un mayor número de variantes ensordecidas en el rehilamiento de ciertos fonemas del español bonaerense en el habla de las mujeres, cuando la norma de prestigio en dicha comunidad de habla está representada, precisamente, por las variantes sonoras.

Rissel (1989) ha dado cuenta también de una variante fonológica no normativa, la asibilación de /r/, impulsada por las mujeres de San Luis Potosí (México) y que en dicha comunidad sirve como un índice consciente de diferenciación entre el habla de hombres y mujeres, dato obtenido tras un análisis de actitudes.

Parece ser que de manera general las mujeres son las más sensibles al uso de formas prestigiadas, de modo que si estas coinciden con los rasgos innovadores los asumirán, estimulando los cambios en curso (Narbona, Cano y Morillo 1998: 148).

Por otro lado, y también en el terreno de las actitudes lingüísticas, se ha observado que la diferenciación sexual refleja una tendencia en la sociedad a la institucionalización de un «doble estándar». En palabras de Silva-Corvalán (1989: 70):

“[se] considera aceptable o apropiado que los hombres rompan las reglas y que se comporten de manera ruda, agresiva e incluso más vulgar [por el contrario, el comportamiento de las mujeres] se espera

que sea más cortés, más indeciso y sumiso, más correcto y ajustado a las reglas impuestas por la sociedad.”

Esta tendencia a la estereotipización tiene consecuencias en la forma de evaluar recíprocamente el habla de ambos sexos: generalmente los hombres creen que el habla de las mujeres es mejor, mientras las mujeres piensan que el habla de los hombres es ruda e incorrecta. En este mismo sentido, Rissel (1981) ha advertido que las diferencias fónicas entre hombres y mujeres detectadas en la bibliografía especializada responden en última instancia a actitudes culturales hacia la masculinidad y la feminidad o, dicho de otra manera, a aquello que se considera adecuado o inadecuado para el habla de cada sexo.

Como expone Irene Lozano (2005: 279-280) en cuanto a los estilos conversacionales del hombre y de la mujer, la existencia de diferencias queda demostrada, por más que algunos se empeñen en negarla. Pero añade que «ninguno de los dos estilos es mejor que el otro, sino que cada uno se adecua a los propósitos del hablante que lo emplea».

Parece claro que existe una idea de diferenciación entre la comunidad científica entre el comportamiento lingüístico de hombres y mujeres cuyos aspectos más destacados son, por una parte la selección de variedad y/o código lingüístico, es decir, en este caso si se usan variedades estándares o no estándares, por otra parte cuál es el valor de la selección de variedad y/o código lingüístico en el proceso de cambio lingüístico (es decir, si este uso es conservador o innovador) y finalmente cuál es el valor de la variedad y/o código lingüístico que se le atribuye por parte de la comunidad de habla y por parte del propio hablante (si tal uso se hace debido a que la variedad es prestigiosa (prestigio abierto) o no lo es (prestigio encubierto).

En el caso concreto en nuestra muestra se advierte, en contra de la tendencia de la mayor obediencia de las mujeres de normas lingüísticas y uso del estándar, una ligera inclinación de los hombres por la existencia de un estándar. Así, del gráfico 1 resulta que un 59% de las mujeres confirmó la existencia de un español estándar, mientras que un 40,5 % alegó lo contrario; y en cuanto a los hombres un 62,2% confirmó la existencia del estándar mientras que un 37,8%% indicó que no. Es decir, de entre nuestros encuestados los hombres se inclinaron un poco más por la existencia de un estándar que las mujeres, que fueron un poco más escépticas.

Quizás estamos en la misma línea que ya señalaba Lamíquiz (1987) en su estudio sobre el habla sevillana. En su investigación sobre el nivel culto del habla sevillana comprobó ciertas tendencias expresivas más «progresistas» entre las mujeres.

La situación lingüística de la que se parte es la siguiente: por lo que se refiere, en particular, a la fonética y a la pronunciación en Andalucía coexisten modelos en una situación de prestigio multifocal (Méndez, 2008), pues junto al modelo estándar y los diferentes vernáculos andaluces, conviven modelos idiomáticos de pronunciación de origen andaluz con cierto grado de prestigio (Morillo, 2003; Carbonero, 2003, 2007; Villena, 1997). Muchas veces, el modelo actitudinal esperado en la comunidad de habla es que el prestigio se asocie a las variantes estándar, y consecuentemente, a los individuos que las utilizan, mientras que las variantes vernáculas aparecen estigmatizadas, menos valoradas o adscritas más a un tipo social. Por lo que se refiere a modalidad propia en general, sabemos por diversos estudios (Roper, 1985:36; Narbona, Cano y Morillo, 1998, 2003, 2009) que las hablas andaluzas presentan un alto nivel de consideración por parte de los mismos hablantes andaluces. También hay andaluces que perciben y valoran negativamente su manera de hablar o expresarse, pero estos pertenecen a estratos socioculturales marginados y de escaso nivel de instrucción (que nada tienen que ver con nuestros encuestados), y permanecen anclados en la modalidad de uso que únicamente vale para la comunicación inmediata y práctica, sin la posibilidad de acceder a otras- habladas y sobre todo escritas- de diverso grado de formalidad. Esto no solo pasa en Andalucía, sucede en todas las partes del mundo hispanohablante y no hispanohablante, y en todas las modalidades. Esta idea no está ligada a la pertenencia a una determinada modalidad o geografía.

Por otra parte, que las valoraciones, tanto de un signo como de otro, se refieran a veces a los mismos rasgos de pronunciación delata la ausencia de objetividad. La diversidad perceptiva es una consecuencia clara de la condición subjetiva. Quizás la tendencia progresista que revelan las mujeres de nuestra muestra, al inclinarse menos por el reconocimiento de la variedad estándar, sea fruto de una mejor autovaloración del habla que los hombres, y consecuentemente estas desempeñen un papel relevante, al menos en el comportamiento lingüístico frente al binomio estándar/vernáculo. También podría ser esta una visión de la realidad que atiene solo a mi muestra y no a la población, si no existe relación entre este indicador y la variable sexo.

Veamos si hay asociación entre el sexo y el reconocimiento de un español estándar:

Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 0,075(b) | 1 | 0,784 |

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

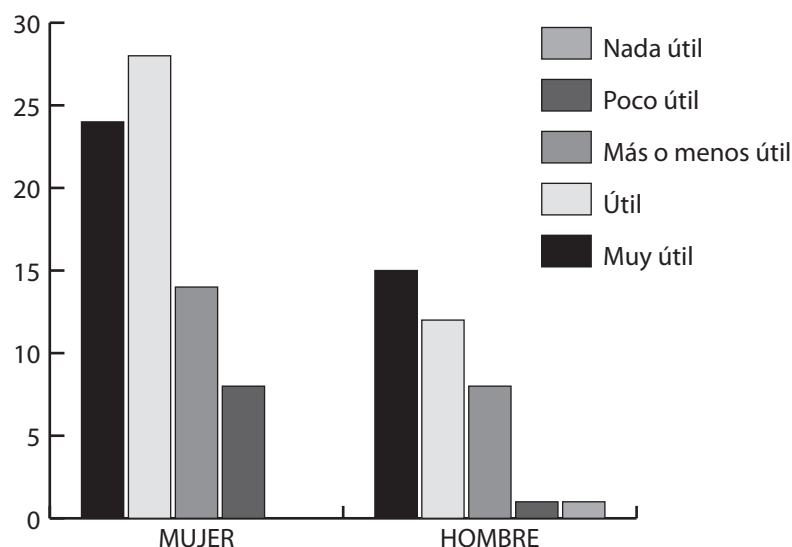
b o casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,67.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable sexo y el indicador ¿hay un español estándar? es ,075(b) y su nivel de significación crítica, Sig es ,784. Esos datos afirman, que no hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig.(,784) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos (no podemos rechazar) la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí. En este caso, las variables Store y Service Satisfaction no están asociadas entre sí, por tanto queda claro que en nuestro caso no es el sexo el que está asociado a la aceptación o no del estándar.

Parece ser que el arcaísmo o la innovación del habla de las mujeres no depende tanto del sexo cuanto del tipo de vida que las mujeres hacen en cada país (Manuel Alvar, 1977: 69), por lo que no es correcto sintetizar sobre las fórmulas comunes de su conducta ni tampoco definir unidireccionalmente el comportamiento lingüístico de las mujeres de una comunidad dada. Aunque – es necesario hacer la siguiente digresión – las mujeres de una comunidad urbana son más propensas al conservadurismo, debido a que precisamente tal conducta les ayudaría a mantener su posición social. A su vez, la tendencia de los hombres a ser innovadores en el habla parte de la idea sobre su apego a variedades vernáculas nuevas, «perceived as more virile and tough» (Miller, 2007: 13), y consideradas como más apropiadas para el mantenimiento de la solidaridad (Deuchar, 1993), tan valorada por el sexo masculino. Holmes (1995) distingue como razón principal del apego de los hombres a las variedades idiomáticas nuevas su necesidad de autonomía, separación e independencia sociales.

Vistos los resultados, podría concluirse con Lozano Domingo (2005: 278), y recordando a Labov, que ninguno de los sexos desempeña un papel determinante en el cambio lingüístico, ya que ambos pueden ser conservadores e innovadores. Lo relevante es la influencia que la diferenciación sexual del habla tiene en la evolución de una lengua.

Gráfico 2: Sexo - Inclusión modalidad propia en clase



De los datos del gráfico 2 se desprende que para un 32,4% y un 37,8% de las mujeres, la inclusión de la propia modalidad en clase resulta muy útil y útil respectivamente, para un 18,9% resulta más o menos útil, mientras que para un 10,8% resulta poco útil. No hay ninguna mujer en cambio que lo haya considerado nada útil.

Por lo que respecta a los hombres, para un 40,5 % y 32,4% les resulta en cambio muy útil y útil respectivamente incluir la propia modalidad en clase, un 21,6% lo considera más o menos útil, y un 2,7% y 2,7% respectivamente lo considera poco útil o nada útil. En total, un 70,2% de las mujeres considera la inclusión de su propia modalidad útil o muy útil y en cambio para los hombres el porcentaje es un poco mayor, de un 72,9 %. No hay grandes diferencias, los porcentajes están bastante igualados. Es menor el

porcentaje de los hombres que consideran poco o nada útil la inclusión de la propia modalidad, un 5,4%, frente al 10,8% de las mujeres.

Veamos si se puede afirmar la existencia de relación/asociación entre la variable *Sexo* y el indicador *Inclusión de la propia modalidad en clase*:

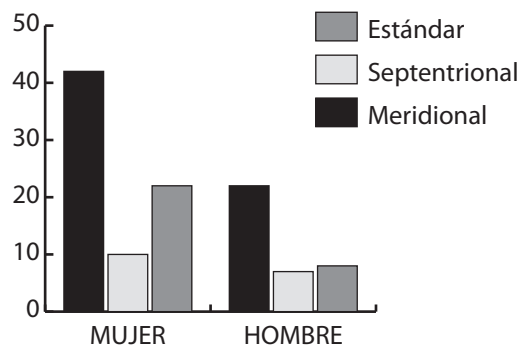
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,752(a) | 4 | 0,314 |

a 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,33.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable *sexo* y el indicador *inclusión modalidad propia en clase* es 4,752(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,314. Esos datos afirman, que no hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,314) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí. En este caso, las variables Store y Service Satisfaction no están asociadas entre sí, es decir, lo que nos está diciendo la Chi-cuadrado es que el sexo no influye en la mayor o menor creencia en la utilidad de la modalidad lingüística propia.

Gráfico 3: Sexo - Modalidad usada en clase



Del gráfico 3: *Sexo - Modalidad usada en clase*, resulta que un 56,8% de las mujeres señala que usa la modalidad meridional en clase y un 59,5 % de los hombres, datos que están bastante igualados; así pues, la mayor parte de las mujeres y los hombres parecen usar la variedad meridional mientras que los demás se reparten entre la septentrional y la estándar: 13,5% y 29,7% respectivamente para las mujeres, 18,9% y 21,6% respectivamente para los hombres.

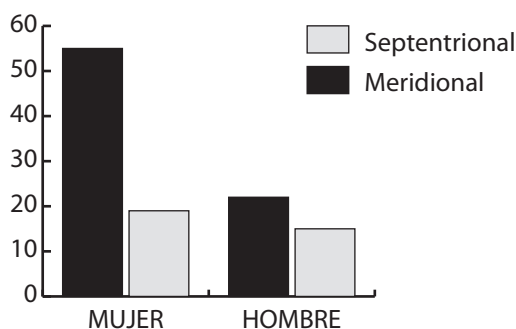
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 1,102(a) | 2 | 0,576 |

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,76.

Como era de sospechar a raíz de la tabla precedente, el valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables sexo y modalidad utilizada en clase es 1,102(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,576. Esos datos afirman, que no hay una asociación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (.576) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí, no hay asociación entre *Sexo* y *Modalidad utilizada en clase*.

Gráfico 4: Sexo - Modalidad lugar de trabajo



De los datos del gráfico 4: Sexo - Modalidad lugar de trabajo, se desprende que un 74,3% de las mujeres indicó que utilizaba la modalidad meridional en su lugar de trabajo contra un 59,5% de los hombres. En cambio las mujeres que adujeron utilizar la modalidad septentrional han constituido un 25,7% en contraposición al 40,5% de los hombres. Es decir las mujeres utilizan más la modalidad meridional en su lugar de trabajo respecto a los hombres. Veamos si hay asociación entre el sexo y la modalidad que se usa en el lugar de trabajo:

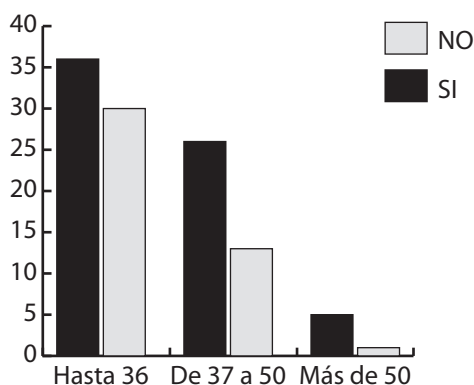
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) | Sig. exacta (bilateral) | Sig. exacta (unilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 2,565(b) | 1 | 0,109 | 0 | 0 |

a Calculado solo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,33.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables *Sexo* y la *Modalidad (usada) en el lugar de trabajo* es 2,565(b) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,109. Esos datos afirman, que no hay una asociación entre *Store* y *Service Satisfaction*, debido a que el Sig (0,109) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí.

Gráfico 5: Edad 3 grupos - ¿Hay un español estándar?

La edad de los hablantes supone uno de los factores que puede condicionar los usos lingüísticos de una comunidad y, en oposición a lo que suele ocurrir con otras variables, como pueden ser la clase social o el sexo, es más difícil que cambie por razones sociales, económicas, de identidad, disposición o estructuración, aunque, tampoco se trata de algo estático. Todos sabemos que la edad puede mutar las costumbres personales, sociales y lingüísticas de las personas. Cada individuo puede tener una “vida lingüística” o un desarrollo lingüístico, organizado en varios ciclos. Está claro que la fase más decisiva de este desarrollo lingüístico la constituye probablemente la primera etapa donde se produce la adquisición del dialecto y del sociolecto, que es la lengua del grupo social en el que se integra el hablante, y a partir de la cual percibirá el mundo. En su desarrollo lingüístico pueden incidir una serie de factores (variables) sociales (como el nivel de instrucción que se vaya adquiriendo en cada una de las fases) y estos estarán inmersos, todos ellos, dentro de una cultura en una comunidad concreta.

En 1965 William Labov publica unos resultados basados en datos recogidos en la ciudad de Nueva York en los que toma como punto de referencia el parámetro *edad*. Evaluando el uso de formas estándares, establece seis etapas en la adquisición del inglés reputado estándar (desde la infancia hasta la edad adulta). Labov contempla desde la variación geolectal hasta la social o la estilística por lo que su planteamiento ocasionó una gran controversia. En realidad, la adquisición de una modalidad de lengua está condicionada por factores biológicos y sociales; ya entre niños de corta edad

existen diferencias dialectales, sociales, de género o de estilo (Reid, 1978: 158; Romaine, 1984: 85; Wolfram 1989: 310), de hecho, Romaine (1986) manifiesta que Labov habría debido tener en cuenta las diferencias sociales que pueden hallarse entre jóvenes y adultos. Chambers (1995), por su parte, repara en la dificultad de establecer los límites entre lo que Labov denomina gramática básica y vernáculo.

Si el modelo de habla de los niños pequeños (2- 3 años) es el de los padres, en una fase posterior, que es cuando ya son capaces de sostener patrones automáticos de elaboración lingüística (4 -13 años), el modelo está sometido al de los preadolescentes. Durante la adolescencia, el sujeto asume un conjunto de normas estimadoras hasta que en la mayoría de edad, aproximadamente, llega a ser consciente de la repercusión de su modo de hablar en la sociedad y del de los demás (Labov, 1966b:167). Es aquí cuando los usos lingüísticos superan los límites determinados por la generación anterior, y cuando la red social en la que se integra el individuo ejerce una mayor influencia sobre él, incluso puede llegarse a utilizar la jerga, lo que puede crear una distancia respecto a las generaciones adultas. En la edad adulta joven, se puede producir un acercamiento a la variedad normativa estándar en contextos y ocupaciones en los que son necesarios, aunque a la vez se intenta asentar una modalidad sociolingüística en consonancia con intereses y predilecciones sociales (Downes, 1984: 190). Esta especie de adquisición es como una forma de aculturación o de abandono de los patrones adquiridos en la adolescencia y una educación en el comportamiento (Labov, 1966b).

A esto hay que añadir que el margen de tiempo de adquisición y uso de las formas prestigiosas puede ser amplio y eso puede depender del nivel de instrucción, de hecho, podemos encontrarnos con hablantes de 30 o 40 años que aún no se han canalizado hacia un modelo normativo.

Por otro lado, algunas de las variables lingüísticas y la alternancia de estilos se conjuntan con la fonología y la sintaxis desde el inicio de la experiencia adquisitiva (J. K. Chambers y Trudgill, 1980).

Según Blas Arroyo (1999), diversos estudios en distintas comunidades de habla han mostrado que los niños son inducidos progresivamente a la aceptación de las normas estándar, mientras que llegada la adolescencia los jóvenes se identifican, al menos durante algún tiempo, con las normas

sociolingüísticas locales, es decir, que existen diferentes actitudes hacia la variación lingüística en relación con variables sociales como puede ser la edad, es lo que Arroyo llama diferencias generacionales. A este respecto señala que, por ejemplo, la chilena Silva-Corvalán (1984) ha observado la distribución de los modos verbales en oraciones condicionales en una comunidad de habla rural castellana (Covarrubias), en la que se dibuja claramente un perfil sociolingüístico donde destacan los más jóvenes, y no solo por realizar con más frecuencia las variantes dialectales, sino también por mostrar unas actitudes más positivas hacia estas. La autora especula acerca del cambio sociopolítico acaecido en España desde finales de los 70, así como sobre el turismo como las causas principales de este particular sentimiento comunitario de los jóvenes, que, incluso, les lleva a juzgar negativamente a aquellos individuos que no participan de las mismas normas.

Cutillas Espinosa (2004), a propósito de su estudio de Fortuna-Murcia hace referencia con palabras de Chambers (1995: 212) a la salud de las variantes vernáculas en contextos de comunicación inmediata:

«Las medidas educativas han tenido un cierto éxito en la estandarización de la escritura, pero mucho menos, casi ninguno, en la estandarización del habla. [...] Los intentos de aniquilar los dialectos regionales (o las lenguas minoritarias) han triunfado muy raramente (o quizá nunca) excepto cuando han venido acompañados de una asimilación o una destrucción total de los hablantes, esto es, excepto cuando se han combinado con la aculturación o el genocidio. Los acentos regionales no parecen ser menos en número ni menos diversos en la era de la aldea global que en la de la ciudad estado» (Cutillas Espinosa, 2004: 166)

Por su parte, Keller (1974) ha llamado la atención sobre el hecho de que el cambio a favor del *tú* en detrimento de *usted*, que se viene produciendo gradualmente desde hace décadas en diversas comunidades de habla hispánica ha tenido siempre en el grupo de los adolescentes al principal agente impulsor, y lo mismo sucede en comunidades valencianas y vascas de la península (Blas Arroyo, 1994: 95).

Con todo, estas conclusiones no son definitivas y de hecho no han faltado estudios que contradicen el patrón anterior. Así, en algunas comunidades de habla los grupos jóvenes destacan sobre el resto de la población por su preferencia hacia las variantes panhispánicas o hacia aquellas formas que en la comunidad de habla tienen una marca de prestigio asociada. Como afirma Chambers (2009), es en la división de edades de los informantes donde se habla sobre las diferencias generacionales que influyen en la exploración sociolingüística.

En la ciudad de Concepción (Chile), por ejemplo, Valdivieso (1983) ha podido advertir la predilección de los jóvenes por las citadas normas en relación con ciertas variables fónicas. En otros casos, como en el estudio sobre las actitudes hacia la variación fónica en el español costarricense, BerK-Selikson (1984) observó que mientras los grupos generacionales adultos y ancianos respondían al modelo actitudinal esperado en la comunidad de habla (el prestigio se asocia a las variantes estándar y consecuentemente a los individuos que las utilizan, mientras que las variantes vernáculas aparecen fuertemente estigmatizadas), los informantes más jóvenes tenían más dificultades en reconocer la significación social de la variación lo que, a juicio de la autora, es una muestra que confirma que la competencia sociolingüística se adquiere gradualmente a lo largo de la vida del individuo. Dorta (1986) ha podido comprobar que en una comunidad de habla tinerfeña, las actitudes más positivas hacia la variante yeísta en la neutralización entre las palatales lateral /ll/ y no lateral /y/, respectivamente, proceden de los hablantes más jóvenes mientras que, en el extremo contrario, los más ancianos interpretan dicha variante como un signo pretencioso de aculturación.

Sin embargo, suelen ser los estratos generacionales intermedios -generalmente inmersos en el mundo de la competencia profesional, económica y social- los más proclives a las normas de prestigio, y aquí es donde podemos ubicar a nuestros encuestados en los resultados que se desprenden del gráfico 5. Complementariamente, algunos estudios sobre actitudes lingüísticas (Paltridge y Giles, 1984: 79) han puesto de relieve que los hablantes ancianos (70 +) son más tolerantes que los jóvenes con la variación regional (Blas Arroyo, 1999).

De los datos del gráfico se desprende que un 83,3% de los mayores de 50 años indican que hay un español estándar contra un 66,7% de los que tienen entre 37 a 50 años, y un 54,5% de los menores de 37 años. Es decir,

conforme aumenta la edad los encuestados se adhieren más a la idea de la existencia de un estándar, tendencia que disminuye cuando la edad es menor. Veamos si hay asociación entre la variable *Edad* y el indicador *¿Hay un español estándar?*:

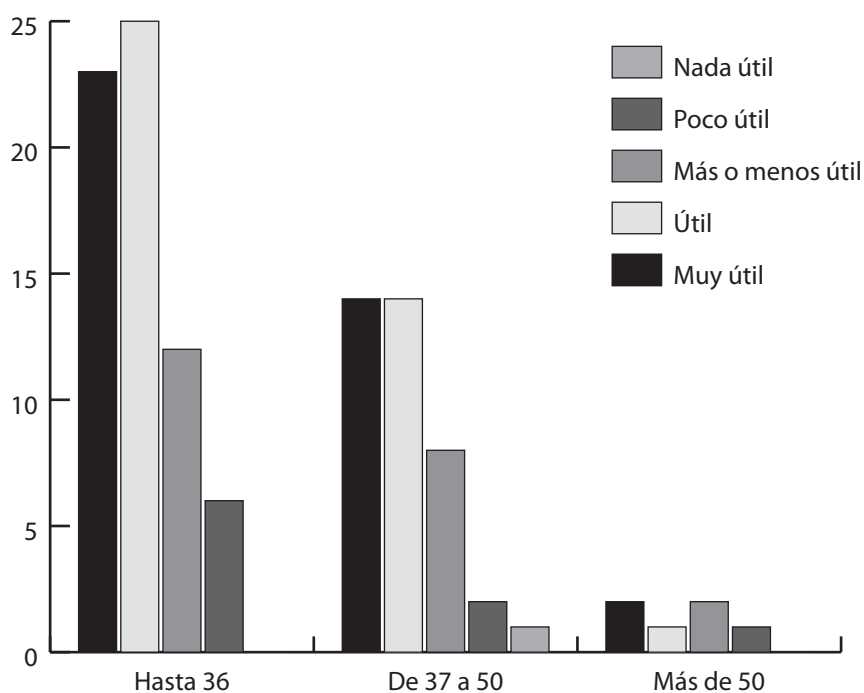
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 2,904(a) | 2 | 0,234 |

a 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,38.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables *Edad* y el indicador *¿Hay un español estándar?* es 2,904(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,234. Esos datos afirman, contrariamente a lo que se pudiera pensar, que no hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,234) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí.

Gráfico 6: Edad 3 grupos - Inclusión modalidad propia en clase



De los datos del gráfico se desprende que la mayor parte de los encuestados del primer grupo (docentes menores de 37 años) ha considerado que la inclusión de la propia modalidad en clase es *útil* (34,8%) o *muy útil* (37,9%), igual sucede con los que tienen entre 37 a 50 para los que es *útil* 35,9% o *muy útil* 35,9% respectivamente. En cambio, entre la mayor parte de los encuestados de más de 50 años las posibilidades más aceptadas han sido que la propia modalidad en clase es *muy útil* (33,3%) o *más o menos útil* (33,3%).

Veamos si hay asociación entre la variable *Edad* y el indicador *Inclusión modalidad propia en clase*:

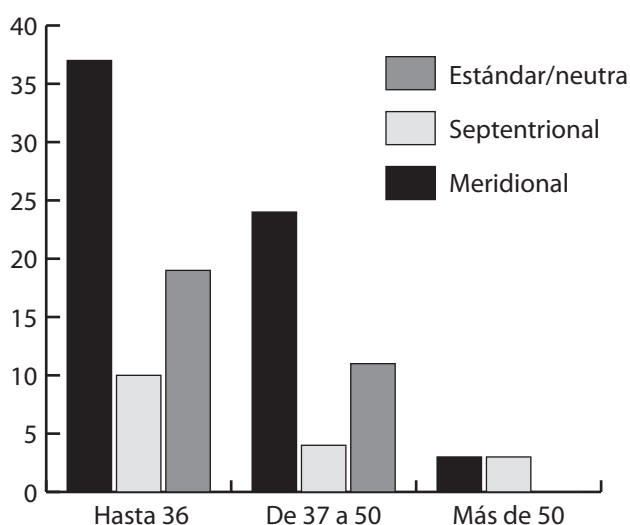
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 4,246(a) | 8 | 0,834 |

a 8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable edad y el indicador inclusión modalidad propia en clase es 4,246(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,834. Esos datos afirman que no hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,834) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí. En este caso, las variables Store y Service Satisfaction no están asociadas entre sí, es decir no hay asociación entre las variables *Edad e Inclusión modalidad propia en clase*.

Gráfico 7: Edad 3 grupos - Modalidad en clase



De los datos del gráfico 7 se desprende que la mayor parte de los encuestados menores de 37 años señala que utiliza la variedad meridional en clase (el 56,1%) mientras que el porcentaje sube entre los que tienen entre 37 y 50 años (un 61,5%). En cambio, entre los mayores de 50 se barajan dos posibilidades: el 50% utiliza la meridional mientras que el otro 50% usa la llamada *septentrional*.

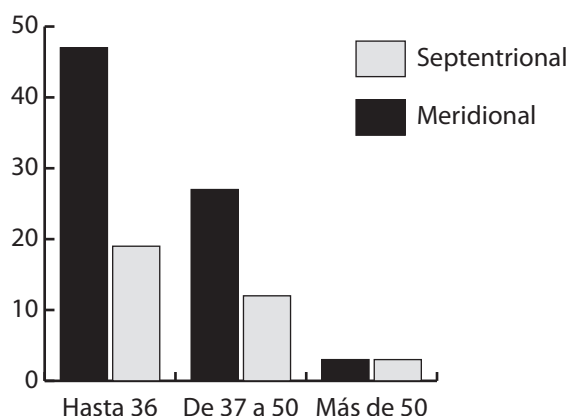
Veamos hay asociación entre las variables *edad* y *modalidad usada en clase*:

Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7,275(a) | 4 | 0,122 |

a 3 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,92.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables *Edad* y *Modalidad usada en clase* es 7,275(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,122. Esos datos afirman que no hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,122) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí. En este caso, las variables Store y Service Satisfaction no están asociadas entre sí, con lo cual no hay asociación entre las variables.

Gráfico 8: Edad 3 grupos - Modalidad lugar de trabajo

Si comparamos los datos de los gráficos 7 y 8, para tener una visión global del uso de la modalidad vernácula por parte de los encuestados en el contexto de trabajo en general, se desprende que el 71,2% de los encuestados menores de 37 años recurre a la variedad meridional en su lugar de trabajo y el 56,1% la utiliza en clase. El porcentaje desciende un poco entre los docentes de edades comprendidas entre 37 y 50; un 69,2% emplea la modalidad meridional en el trabajo y un 61,5% la usan en clase. En los encuestados de más de 50 años, el porcentaje y el número es el mismo en la variedad usada en el trabajo y en la variedad usada en clase; el 50% usa la modalidad meridional en clase o en el lugar de trabajo. Es decir, dentro del contexto educativo, las personas de más de 50 años emplean la misma variedad en clase que fuera de clase, mientras que el porcentaje de discrepancias aumenta conforme disminuye la edad. Veamos si realmente hay asociación entre las variables *Edad* y *Modalidad usada en el lugar de trabajo*.

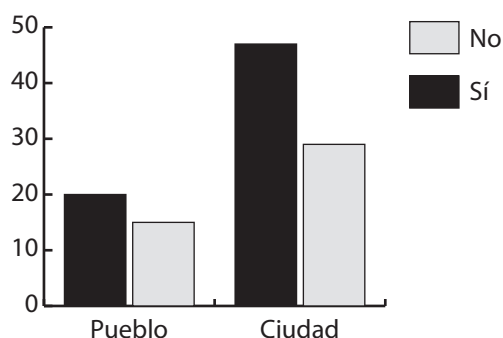
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 1,165(a) | 2 | 0,558 |

a 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,84.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables edad y modalidad usada en el lugar de trabajo es 1,165(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,558. Esos datos afirman que no hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,558) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí. En este caso, las variables Store y Service Satisfaction no están asociadas entre sí, por ello no hay asociación entre variables *Edad* y **Modalidad usada en el lugar de trabajo**.

Gráfico 9: Lugar de procedencia - ¿Hay un español estándar?



De los datos del gráfico 9 emerge que más de la mitad de los encuestados procedentes de los pueblos (un 57,1%) señaló la existencia de un español estándar, igual que la mayor parte de los encuestados procedentes de la ciudad (un 61,8%). Como se observa el porcentaje aumenta ligeramente entre los encuestados que provienen de los núcleos urbanos andaluces. Veamos

si hay asociación entre la variable Lugar de procedencia y el indicador ¿Hay un español estándar?:

Prueba de Chi-cuadrado

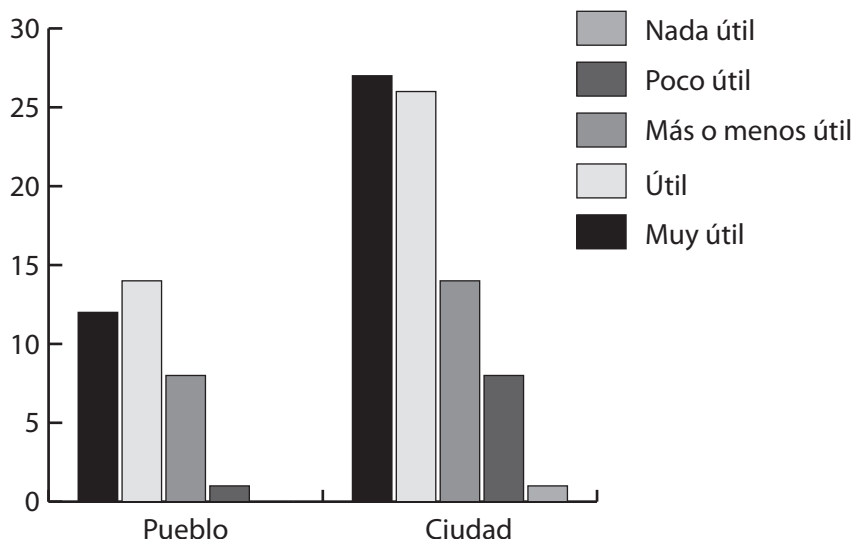
| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 0,221(b) | 1 | 0,638 |

a Calculado solo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,87.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable *Lugar de procedencia* y el indicador *¿Hay un español estándar?* es, 221(b) y su nivel de significación crítica, Sig es ,638. Esos datos afirman que no hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,638) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí. En este caso, las variables Store y Service Satisfaction no están asociadas entre sí. No hay asociación entre la variable *Lugar de procedencia* y el indicador *¿Hay un español estándar?*

Gráfico 10: Lugar de procedencia - Inclusión modalidad propia en clase



De los datos de la tabla de contingencia 10 se desprende que la inclusión de la propia modalidad en clase es útil para un 40% de los encuestados procedentes de pueblos, muy útil para un 34,3% de los encuestados, y más o menos útil para un 22,9%. Solo para un 2,9% de los encuestados la inclusión de la propia modalidad resulta poco útil. Entre los encuestados procedentes de las ciudades para un 35,5% es muy útil, y útil para un 34,2%, en cambio el porcentaje de los que piensan que es más o menos útil es menor (un 18,4%), y es mayor el de los que la consideran poco útil y nada útil (10,5% y 1,3% respectivamente) respecto al otro grupo. Parece que tanto los que provienen de pueblos como los que provienen de ciudades opinan lo mismo respecto a la importancia que dan a la utilidad de la inclusión de la propia modalidad en clase. Es decir, que el lugar de procedencia del encuestado parece que no determina su opinión sobre la utilidad de la inclusión de su propia modalidad en clase. De todos modos, veamos si hay asociación entre la variable *Lugar de procedencia* y el indicador *Inclusión modalidad propia en clase*:

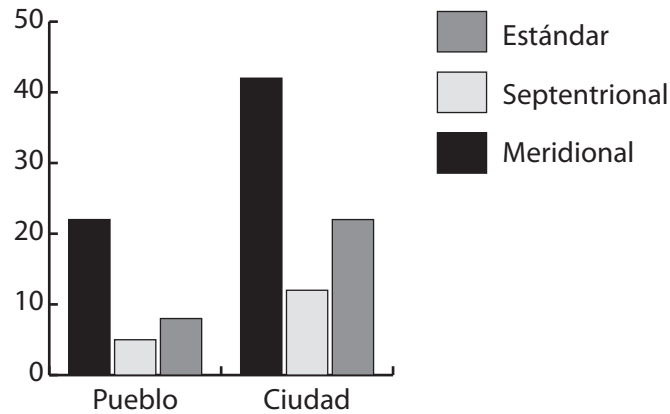
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|----------------------------|----------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 2,670(a) | 4 | 0,614 |

a 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,32.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable *Lugar de procedencia* y el indicador *Inclusión de la modalidad propia en clase* es, 2,670(a) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,614. Esos datos afirman que no hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (0,614) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí. En este caso, las variables Store y Service Satisfaction no están asociadas entre sí por lo tanto no hay asociación entre la variable *Lugar de procedencia* y el indicador *Inclusión modalidad propia en clase*.

Gráfico 11: Lugar de procedencia - Modalidad en clase



De los datos del gráfico 11 se desprende que un 62,9% de los encuestados procedentes de pueblos adujo que usaba la modalidad meridional en clase, un 14,3% la septentrional y un 22,9% la estándar. En cambio un 55,3% de los encuestados procedentes de las ciudades señaló que usaba la variedad meridional en clase y un 15,8% la septentrional. Además se observa en este grupo que hay un ligero aumento de uso de la variedad estándar (un 28,9%) respecto al anterior grupo.

Veamos si hay asociación entre la variable *Lugar de procedencia* y la variable *Modalidad usada en clase*:

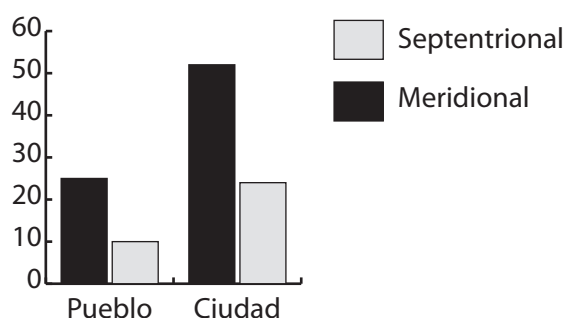
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 0,604(a) | 2 | 0,739 |

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,36.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable *Lugar de procedencia* con la variable *Modalidad usada en clase* es 0,604(a) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,739. Estos datos afirman que no hay en absoluto relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (0,739) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí. En este caso, las variables Store y Service Satisfaction no están asociadas entre sí.

Gráfico 12: Lugar de procedencia - Modalidad lugar de trabajo



De los datos del gráfico 12 se desprende que entre los encuestados procedentes de pueblos, un 71,4% señaló que usaba la modalidad meridional en el lugar de trabajo y un 28,6% apuntó que usaba la septentrional. En cambio, entre los encuestados procedentes de las ciudades un porcentaje menor (un 68,4%) indicó que utilizaba la modalidad meridional en el lugar de trabajo y un porcentaje mayor que en el grupo anterior, un 31,6%, usaba la septentrional.

Si comparamos este gráfico con el anterior se puede observar cómo, dentro del contexto educativo y por lo que respecta al uso de la modalidad, el comportamiento puede cambiar dentro y fuera de la clase: mientras que entre los encuestados procedentes de pueblos un 62,9% usaba la modalidad meridional en clase, y un 71,4% la emplea en el lugar de trabajo; entre los encuestados procedentes de las ciudades un 55,3% la manejaba en clase y un 68,4% recurre a ella en el lugar de trabajo. Observemos la tabla 1 donde se compara el uso que se hace de la modalidad meridional dentro y fuera de clase, siempre dentro del contexto en el que trabaja el profesor:

Cuadro 1: Uso modalidad meridional en el lugar de trabajo y en clase según lugar de procedencia.

| | | | Modalidad meridional | |
|----------------------|--------|----------|------------------------|----------|
| | | | En el lugar de trabajo | En clase |
| Lugar de procedencia | Pueblo | Recuento | 25 | 22 |
| | | % | 71,4% | 62,9% |
| | Ciudad | Recuento | 52 | 42 |
| | | % | 68,4% | 55,3% |

En general, lo que este cuadro nos está indicando, es que los encuestados procedentes de pueblos parecen usar en mayor proporción la modalidad meridional no solo en el trabajo sino también en clase, respecto a los encuestados procedentes de las ciudades, que usan otra modalidad. La muestra, a simple vista, puede revelar este resultado, pero es preciso verificar la conclusión a la que nos permite llegar Chi-cuadrado para la población. Ya habíamos visto que no existía asociación entre las variables *Lugar de procedencia* y *Modalidad usada en clase*. Veamos, en cambio, si hay asociación entre las variables *Lugar de procedencia* y *Modalidad usada en el lugar de trabajo*:

Prueba de Chi-cuadrado

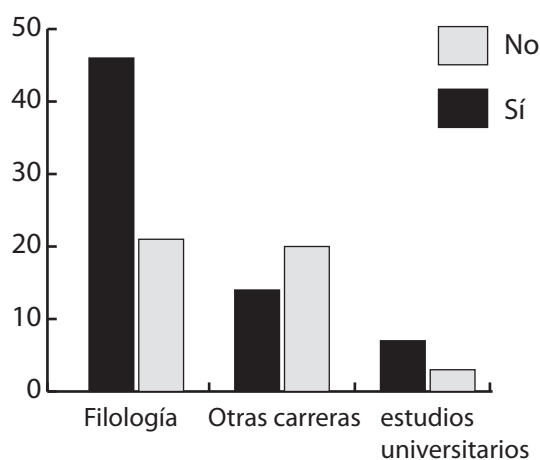
| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 0,102(b) | 1 | 0,749 |

a Calculado solo para una tabla de 2x2.

b o casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10,72.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables *Lugar de procedencia y Modalidad usada en el lugar de trabajo* es ,102(b) y su nivel de significación crítica, Sig es ,749. Esos datos afirman que no hay en absoluto relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (.749) está muy por encima de 0.05. Por ello aceptamos la hipótesis nula: las variables son independientes entre sí. En este caso, las variables Store y Service Satisfaction no están asociadas entre sí., es decir, no hay asociación entre la variable *Lugar de procedencia* y el indicador *Modalidad usada en el lugar de trabajo*.

Gráfico 13: Tipo de estudios en tres categorías - ¿Hay un español estándar?



De los datos del gráfico 13 se desprende que un 68,7% de los encuestados que han hecho filología indicó la existencia de un estándar, mientras que un 31,3% señaló que no. El porcentaje baja, e incluso se invierte, cuando los encuestados proceden de otras carreras que no son filología; así un 41,2% se decantó por el reconocimiento de un español estándar y un 58,8% por la negación de la validez de este concepto. En cuanto a los que indicaron haber hecho estudios universitarios en general, el porcentaje volvió a subir acercándose más a los filólogos; un 70,0% sí lo reconocieron y un 30,0% no.

Veamos si hay asociación entre la variable *Tipo de estudios* realizados en tres categorías y el indicador *¿Hay un español estándar?*:

Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7,545(a) | 2 | 0,023 |

a 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,96.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables *Tipo de estudios realizados en tres categorías* y el indicador *¿Hay un español estándar?* es 7,545(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,023. Esos datos sugieren que hay asociación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,023) está por debajo de 0.05. Existe pues asociación entre la variable y el indicador.

Medidas simétricas

| | | Valor | Sig. aproximada |
|---------------------|------------------------------|-------|-----------------|
| Nominal por nominal | Phi | 0,261 | 0,023 |
| | V de Cramer | 0,261 | 0,023 |
| | Coefficiente de contingencia | 0,252 | 0,023 |
| | N de casos válidos | 111 | |

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Los estadísticos calculados en la tabla anterior miden el grado y la naturaleza de la relación entre las dos variables cuando no existe un orden en las categorías de las mismas, como es nuestro caso⁽⁴⁹⁾. Son índices basados en la Chi-cuadrado. Tratan de minimizar la influencia que sobre la

49) Son variables nominales y no ordinales, pues no tiene sentido la ordenación de las categorías.

Chi-cuadrado tienen el tamaño de la muestra y los grados de libertad y en general dan valores que oscilan entre 0 y 1. Para una tabla 2×2 el valor de Phi es igual al coeficiente de correlación de Pearson. Si el número de filas o columnas es mayor que 2, Phi puede ser mayor que la unidad. La V de Cramer será igual a Phi en una tabla donde $K=2$ (siendo k el menor número de filas y columnas de la tabla). El coeficiente de contingencia nunca podrá tener un valor igual a la unidad y su valor máximo dependerá del número de filas y columnas de la tabla.

Vemos en la tabla que Sig. aproximada es menor que 0,05 y nos vuelve a indicar que existe asociación entre las variables al 5% de significatividad. Estas medidas confirman el resultado de la Chi-cuadrado, de hecho están basadas en la Chi-cuadrado.

Asumiendo que existe asociación, nos podemos preguntar de dónde procede esta asociación, es decir, ¿entre qué categorías de la variable y qué categorías del indicador existen relaciones?:

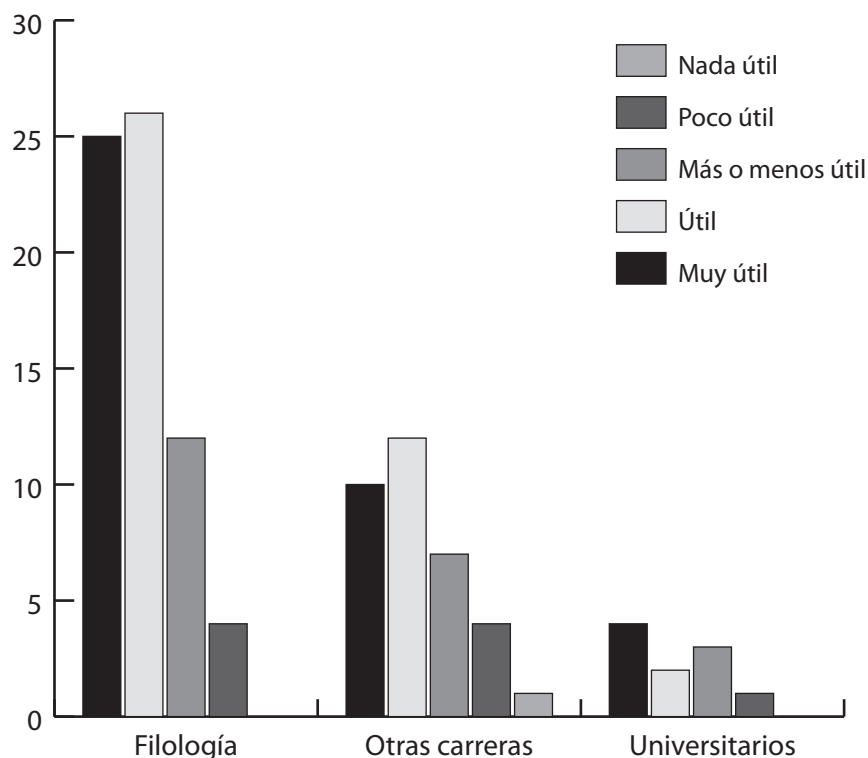
Tabla de contingencia 13A: Tipo de estudios en tres categorías- ¿Hay un español estándar?

| | | | ¿Hay un español estándar? | | Total |
|----------------------------------|----------------|--|---------------------------|-------|--------|
| | | | Sí | No | |
| Tipo de estudios en 3 categorías | Filología | Recuento | 46 | 21 | 67 |
| | | % de Tipo de estudios en tres categorías | 68,7% | 31,3% | 100,0% |
| | | % de ¿Hay un español estándar? | 68,7% | 47,7% | 60,4% |
| | | % del total | 41,4% | 18,9% | 60,4% |
| | | Residuos Corregidos | 2,2 | -2,2 | |
| | Otras carreras | Recuento | 14 | 20 | 34 |
| | | % de Tipo de estudios en tres categorías | 41,2% | 58,8% | 100,0% |
| | | % de ¿Hay un español estándar? | 20,9% | 45,5% | 30,6% |
| | | % del total | 12,6% | 18,0% | 30,6% |
| | | Residuos corregidos | -2,7 | 2,7 | |
| | Universitarios | Recuento | 7 | 3 | 10 |
| | | % de Tipo de estudios en tres categorías | 70,0% | 30,0% | 100,0% |
| | | % de ¿Hay un español estándar? | 10,4% | 6,8% | 9,0% |
| | | % del total | 6,3% | 2,7% | 9,0% |
| | | Residuos corregidos | 0,7 | -0,7 | |

| | | | | |
|-------|--|--------|--------|--------|
| | Recuento | 67 | 44 | 111 |
| Total | % de Tipo de estudios en tres categorías | 60,4% | 39,6% | 100,0% |
| | % de ¿Hay un español estándar? | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 60,4% | 39,6% | 100,0% |

Cuando el valor absoluto de los residuos corregidos es mayor que 1,96 eso implica asociación entre categorías de las variables analizadas. Como se puede ver en la tabla de contingencia 13A, los encuestados que han realizado otras carreras son los que más asociación tienen con el español estándar pues el valor absoluto de los residuos corregidos es de 2,7. Pero tienen una asociación negativa. Después también hay asociación entre los encuestados que han realizado filología, lo cuales tienen una asociación positiva con la creencia en un español estándar ya que el valor de los residuos corregidos es de 2,2. En cambio no hay asociación significativa entre la categoría universitario de las variables analizadas, pues el valor absoluto de los residuos corregidos es de 0,7. Estos datos son muy significativos, están indicando que la creencia en un español estándar va asociada con el tipo de especialización que corresponde a los que han hecho filología (cualquiera que esta sea) y que la negación de un español estándar va asociada a los que no han cursado una especialización específica al inicio de su formación pero que han terminado una carrera universitaria.

Gráfico 14: Tipo de estudios en tres categorías - Inclusión modalidad propia en clase



De los datos del gráfico 14 se desprende que un 38,8% de los encuestados que han hecho filología consideró que la inclusión de la propia modalidad en clase es útil y un 37,3% que es muy útil. El porcentaje baja cuando los encuestados proceden de otras carreras que no son filología; un 35,3% señaló que la inclusión de la propia modalidad en clase es útil y un 29,4 % que era muy útil. Entre los que dicen haber hecho estudios universitarios en general, el porcentaje vuelve a subir acercándose a los filólogos: a un 40,0% les parece muy útil, a un 20,0% opina que es útil, pero un 30% piensa que es más o menos útil.

Veamos si hay asociación entre la variable *Tipo de estudios realizados en tres categorías* y el indicador *Inclusión modalidad propia en clase*:

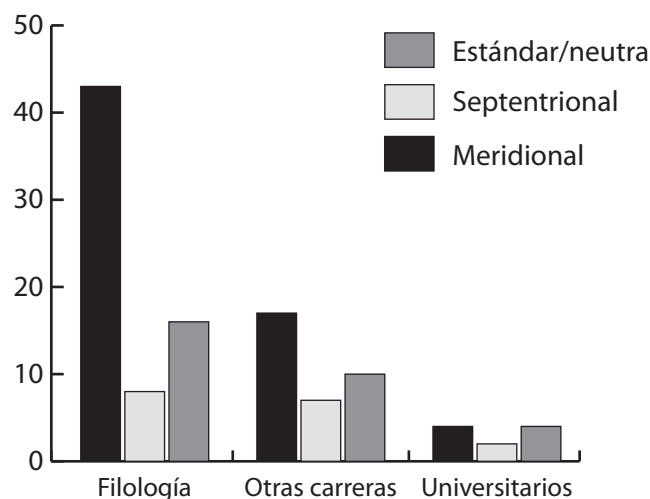
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 5,240(a) | 8 | 0,732 |

a 8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables aleatorias *Tipo de estudios realizados en tres categorías* y el indicador *Inclusión modalidad propia en clase* es 5,240(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,732. Esos datos sugieren que no hay relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,732) está por encima de 0.05.

Gráfico 15: Tipo de estudios en tres categorías - Modalidad empleada en clase



De los datos del gráfico 15 se desprende que un 64,2% de los encuestados que han hecho filología señaló que emplea la modalidad meridional en clase mientras que un 11,9% emplea la septentrional y un 23,9% la estándar. El porcentaje baja cuando los encuestados proceden de otras carreras que no son filología; un 50,0% de estos indicó que usa la modalidad meridional mientras que un 20,6% y un 29,4% usa la septentrional y la estándar

respectivamente. En cuanto a los que han realizado estudios universitarios en general, un 40,0% usa la meridional, un 20,0% usa la septentrional y el 40% usa la estándar.

Veamos si hay asociación entre estas dos variables:

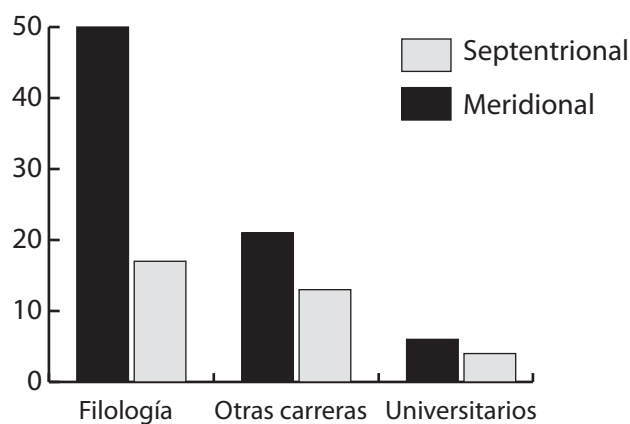
Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 3,579(a) | 4 | 0,466 |

a 2 casillas (22,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,53.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables *Tipo de estudios en tres categorías - Modalidad usada en clase* es 3,579(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,466. Esos datos sugieren que no hay relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,466) está por encima de 0.05. Por tanto no hay asociación entre las variables.

Gráfico 16: Tipo de estudios en tres categorías - Modalidad usada en el lugar de trabajo



De los datos del gráfico 16 se desprende que un 74,6% de los encuestados que han estudiado filología señaló que emplea la modalidad meridional en el lugar de trabajo mientras que un 25,4% emplea la septentrional. El porcentaje baja cuando los encuestados proceden de otras carreras que no son filología; un 61,8% de estos señaló que usa la modalidad meridional mientras que un 38,2% la septentrional. En cuanto a los que dicen haber hecho estudios universitarios en general, un 60,0% usa la meridional y un 40,0% usa la septentrional. En general el 69,4% usa la variedad meridional mientras que el 30,6% usa otra variedad.

Veamos si existe asociación entre estas dos variables:

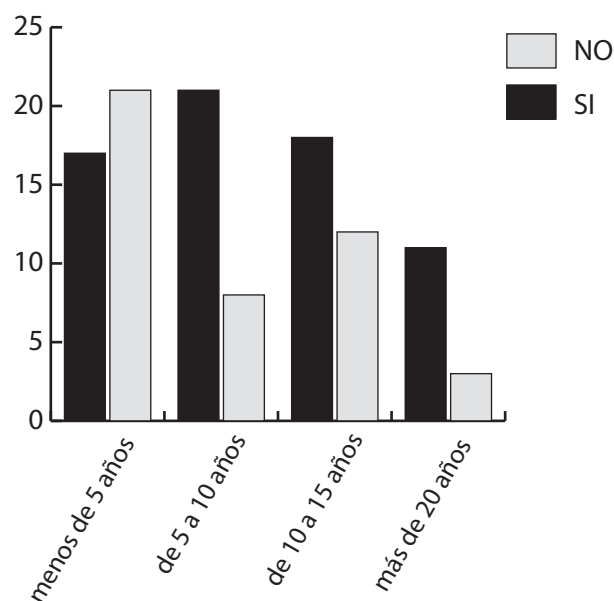
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 2,210(a) | 2 | 0,331 |

a 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,06.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables *Tipo de estudios realizados en tres categorías* y *Modalidad usada en el lugar de trabajo* es 2,210(a) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,331. Esos datos sugieren que no hay relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (0,331) está por encima de 0.05.

Gráfico 17: Años enseñando español - ¿Hay un español estándar?



A partir de los datos aportados por la muestra se observa que un 60,4% de los profesores andaluces de español que trabaja en el extranjero piensa que hay un español estándar mientras que un 39,6% considera que no. De los datos del gráfico 17 se desprende que el 44,7% de los encuestados que llevaba menos de 5 años enseñando español señaló que existe un español estándar, mientras que un 55,3% señaló que no. De entre los que llevaban de 5 a 10 años, un 72,4% apuntó que sí mientras que un 27,6% dijo que no. De los encuestados que llevaban de 10 a 15 años enseñando, un 60,0% indicó que sí mientras un 40% señaló que no. Cuando se superaron los 20 años enseñando español de los encuestados un 78,6% adujo que existe un español estándar mientras que un 21,4% alegó que no. Veamos si hay asociación entre la variable y el indicador:

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7,580(a) | 3 | 0,056 |

a 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,55.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre *Años enseñando español* y *¿Hay un español estándar?* es 7,580(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,056. Esos datos sugieren que no hay relación entre Store y Service Satisfaction al 5% de significatividad, debido a que la significación asintótica Sig. es de (.056), es decir, está por encima de 0.05. Se rechaza la hipótesis nula al 5% pero no se rechaza HO al 10% ya que la significación asintótica de la Chi-cuadrado=0,056 es menor que 0,10. Así, podríamos afirmar que existe asociación entre las variables al 10% de significatividad.

Medidas simétricas

| | | Valor | Sig. aproximada |
|---------------------|------------------------------|-------|-----------------|
| Nominal por nominal | Phi | 0,261 | 0,056 |
| | V de Cramer | 0,261 | 0,056 |
| | Coefficiente de contingencia | 0,253 | 0,056 |
| | N de casos válidos | 111 | |

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Esta tabla vuelve a confirmar el resultado de la tabla anterior; vemos en la tabla que Sig. aproximada es menor que 0.05 y nos vuelve a indicar que existe asociación entre las variables. Estas medidas confirman el resultado de la Chi-cuadrado. De hecho están basadas en el estadístico Chi-cuadrado.

Asumiendo que existe cierta asociación, nos podemos preguntar de dónde procede esta asociación, es decir, ¿entre qué categorías *Años enseñando español* y qué categorías de *¿Hay un español estándar?* existen relaciones?:

Tabla de contingencia 17A: Años enseñando español - ¿Hay un español estándar?

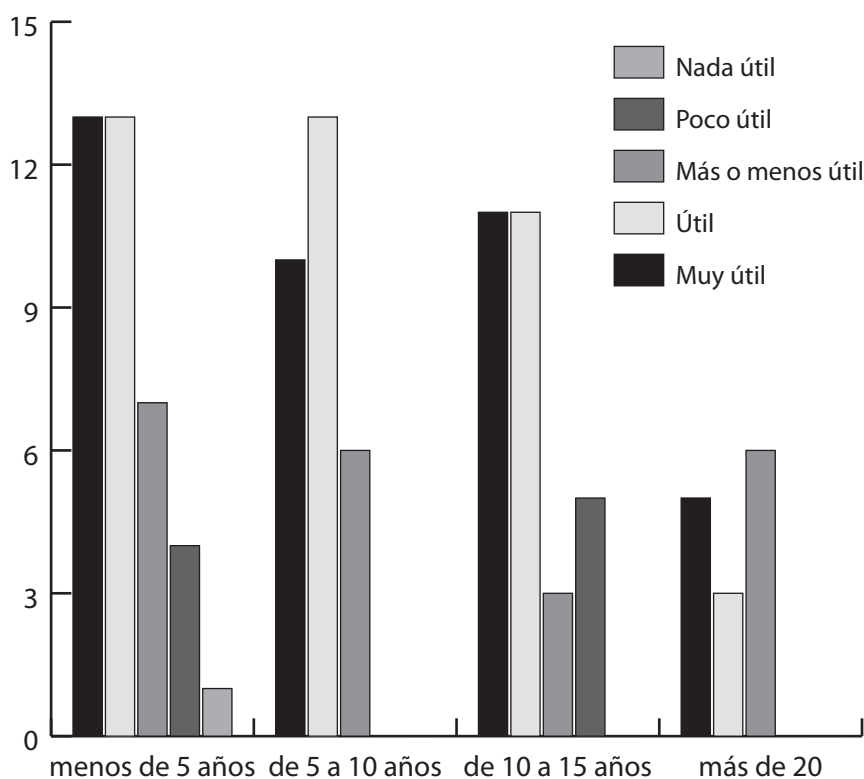
| | | ¿Hay un español estándar? | | Total |
|------------------------|--------------------------------|---------------------------|-------|--------|
| | | Sí | No | |
| Años enseñando español | | | | |
| menos de 5 años | Recuento | 17 | 21 | 38 |
| | % de Años enseñando español | 44,7% | 55,3% | 100,0% |
| | % de ¿Hay un español estándar? | 25,4% | 47,7% | 34,2% |
| | % del total | 15,3% | 18,9% | 34,2% |
| | Residuos corregidos | -2,4 | 2,4 | |
| de 5 a 10 años | Recuento | 21 | 8 | 29 |
| | % de Años enseñando español | 72,4% | 27,6% | 100,0% |
| | % de ¿Hay un español estándar? | 31,3% | 18,2% | 26,1% |
| | % del total | 18,9% | 7,2% | 26,1% |
| | Residuos corregidos | 1,5 | 1,5 | |

| | | | | |
|-----------------|--------------------------------|--------|--------|--------|
| de 10 a 15 años | Recuento | 18 | 12 | 30 |
| | % de Años enseñando español | 60,0% | 40,0% | 100,0% |
| | % de ¿Hay un español estándar? | 26,9% | 27,3% | 27,0% |
| | % del total | 16,2% | 10,8% | 27,0% |
| | Residuos corregidos | 0,0 | 0,0 | |
| más de 15 | Recuento | 11 | 3 | 14 |
| | % de Años enseñando español | 78,6% | 21,4% | 100,0% |
| | % de ¿Hay un español estándar? | 16,4% | 6,8% | 12,6% |
| | % del total | 9,9% | 2,7% | 12,6% |
| | Residuos corregidos | 1,5 | -1,5 | |
| Total | Recuento | 67 | 44 | 111 |
| | % de Años enseñando español | 60,4% | 39,6% | 100,0% |
| | % de ¿Hay un español estándar? | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 60,4% | 39,6% | 100,0% |

Cuando el valor absoluto de los residuos corregidos es mayor que 1,96 implica asociación entre categorías de las variables analizadas. Como se puede ver en la tabla de contingencia, la del grupo de profesores que lleva menos de 5 años enseñando español es la que realmente tiene asociación negativa con la creencia en la existencia o no de un español estándar, pues el valor de los residuos corregidos es de -2,4. Es por consiguiente, el profesor de español que lleva menos de 5 años enseñando el que tiene asociación positiva con la no existencia de un español estándar. Esto puede estar anunciando un cambio en las actitudes de la nueva generación en relación con la modalidad estándar. Tendríamos que repetir este análisis dentro de

otros 5 años cuando estos profesores estuvieran incluidos en la siguiente franja de edad.

Gráfico 18: Años enseñando español - Inclusión modalidad propia en clase



De los datos del gráfico 18 se desprende que entre los encuestados que llevaban menos de 5 años enseñando español, un 34,2% y un 34,2% consideró que la inclusión de la propia modalidad lingüística en clase resultaba muy útil o útil respectivamente, mientras que un 18,4% señaló que era más o menos útil. En cambio, un 10,5% y un 2,6% indicó que era poco útil o nada útil. Entre los que llevaban de 5 a 10 años enseñando, consideraron que la inclusión de la propia modalidad lingüística en clase resultaba muy útil (34,5%) o útil (44,8%) respectivamente, mientras que un 20,7% se decantó por apuntar que para ellos era más o menos útil. Entre estos no hay nadie que la considerase poco útil o nada útil. Los encuestados

que llevaban de 10 a 15 años enseñando, indicaron que la inclusión de la propia modalidad lingüística en clase resultaba muy útil (36,7%) o útil (36,7%) respectivamente, mientras que un 10,0% la consideraba más o menos útil, un 16,7% poco útil. No hay nadie que la señalase como nada útil. De entre los que más experiencia tenían (más de 20 años enseñando español), un 35,7% la consideró muy útil, un 21,4% útil, un 42,9% más o menos útil, y no hay nadie que la considerase poco o nada útil.

En total nuestra muestra nos indica que un 35,1% de los profesores andaluces de español que trabaja en el extranjero piensa que la inclusión de su propia modalidad en clase es muy útil, un 36,0% que es útil, un 19,8% que es más o menos útil, un 8,1% que es poco útil y un 0,9% que no es nada útil. Veamos si existe asociación entre la variable Años enseñando español y el indicador Utilidad de la inclusión modalidad propia en clase:

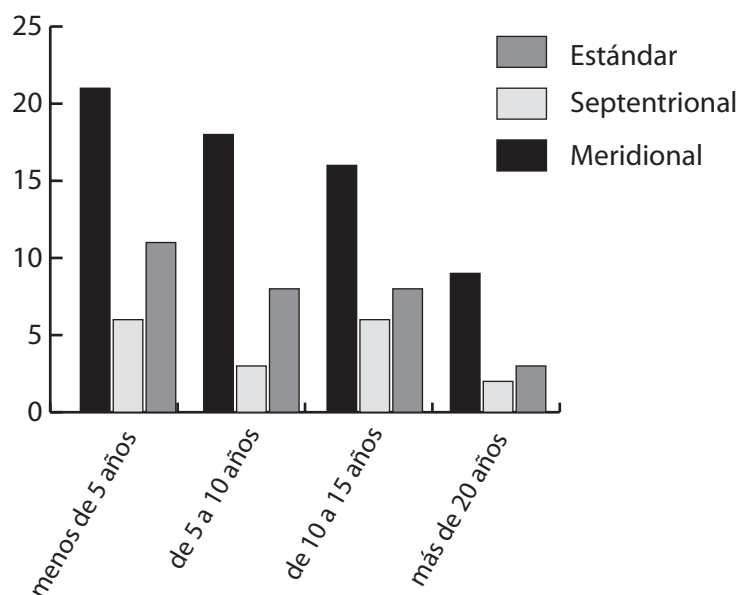
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|-----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 15,172(a) | 12 | 0,232 |

a 10 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre *Años enseñando español* e *Inclusión modalidad propia en clase* es 15,172(a) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,232. Esos datos sugieren que no hay relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (0,232) está por encima de 0.05. No hay pues asociación entre la variable y el indicador.

Gráfico 19: Años enseñando español- Modalidad en clase



De los datos del gráfico 19 se desprende que un 55,3% de los encuestados que llevaban menos de 5 años enseñando español usaba la modalidad meridional, mientras que un 15,8% usaba la septentrional y un 28,9% utilizaba un español estándar. De entre los que llevaban de 5 a 10 años enseñando español manejaba la modalidad meridional un 62,1%, mientras que un 10,3% se servía de la septentrional y un 27,6% señaló que recurría a un español estándar en clase. De los encuestados que llevaban de 10 a 15 años enseñando español, usaba la modalidad meridional un 53,3%, mientras que un 20,0% empleaba la septentrional y un 26,7% señaló que utilizaba un español estándar en clase. Cuando se superan los 20 años enseñando español un 64,3% dijo que utilizaba la modalidad meridional mientras que un 14,3% la septentrional y un 21,4% señaló que se valía de un español estándar.

En total un 57,7% de los profesores andaluces de español que trabaja en el extranjero usa la variedad meridional mientras que un 15,3% emplea

la septentrional y un 27,0% la estándar. Eso es lo que se desprende de la muestra. Veamos si hay asociación entre las dos variables:

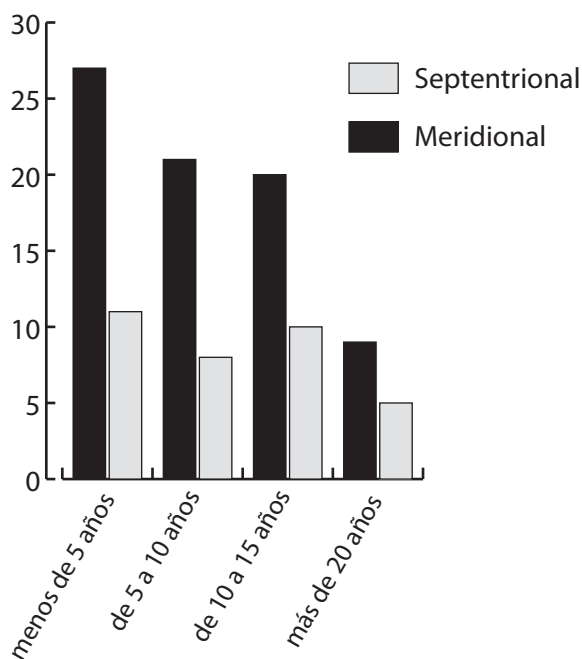
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 1,472(a) | 6 | 0,961 |

a 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,14.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre Años enseñando español y modalidad empleada en clase es 1,472(a) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,961. Esos datos sugieren que no hay relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig. (0,961) está por encima de 0.05. No hay asociación entre las variables.

Gráfico 20: Años enseñando español- Modalidad empleada en el lugar de trabajo



De los datos de l gráfico 20 se desprende que un 71,1% de los encuestados que llevan menos de 5 años enseñando español emplea la modalidad meridional en su lugar de trabajo mientras que un 28,9% la septentrional. De entre los que llevan de 5 a 10 años enseñando español hacen uso de la modalidad meridional un 72,4% mientras que un 27,6% de la septentrional. De los encuestados que llevan de 10 a 15 años enseñando español utilizan la modalidad meridional un 66,7% mientras que un 33,3% se valen de la septentrional. Con más de 20 años enseñando español, un 64,3% recurren a la modalidad meridional mientras que un 35,7% a la septentrional.

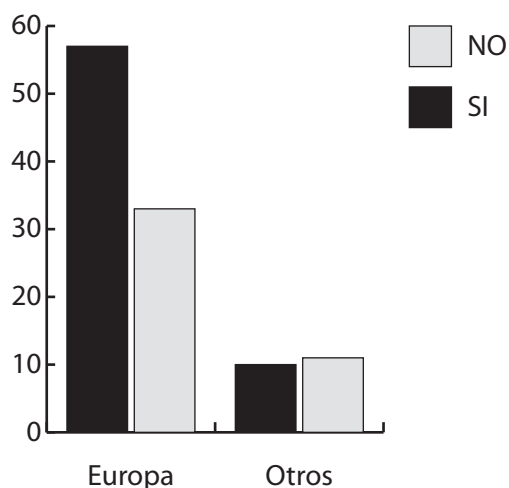
En total de nuestra muestra se desprende que un 69,4% de los profesores andaluces de español que trabaja en el extranjero se sirven de la variedad meridional en su lugar de trabajo, mientras que un 30,6% recurre a la septentrional. Pero veamos si hay asociación entre las variables:

Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 0,451(a) | 3 | 0,930 |

a 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,29.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre *Años enseñando español* y *Modalidad empleada en el lugar de trabajo* es 0,451(a) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,930. Esos datos sugieren que no hay relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (0,930) está por encima de 0.05.

Gráfico 21: Lugar de residencia - ¿Hay un español estándar?

Parece que la lejanía o cercanía del lugar de residencia de los profesores de español respecto a la Península y el hecho de que en otros países puedan existir otros modelos de referencia para un estándar del español pueden constituir factores que entren en juego a la hora de elegir entre una modalidad u otra.

De los datos del gráfico 21 emerge que un 63,3% de los encuestados residentes en Europa considera que hay un español estándar, mientras que un 36,7% opina lo contrario. En cuanto a los encuestados que residen en otros continentes distintos de Europa, la mayor parte (un 52,4%), señaló que no existe un español estándar y son un poco menos (47,6%) los que señalaron que sí, aunque no haya mucha diferencia en el porcentaje.

Veamos si hay asociación entre la variable *Lugar de residencia* y el indicador *¿Hay un español estándar?*, es decir, si la distancia geográfica respecto a la Península ejerce algún tipo de influencia en la creencia o no acerca de la efectividad del español estándar para nuestros encuestados y, por lo tanto, la posibilidad de que se realice un uso consciente del mismo.

Pruebas de chi-cuadrado

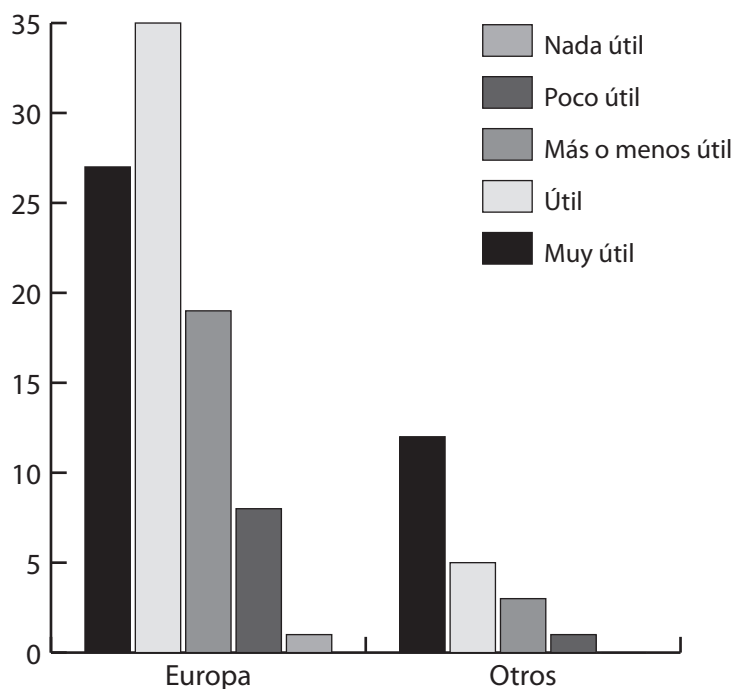
| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|--------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 1,757(b) | 1 | 0,185 |

a Calculado solo para una tabla de 2x2.

b o casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,32.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable lugar de residencia y el indicador ¿hay un español estándar? es 1,757(b) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,185. Esos datos sugieren que no hay asociación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,185) está por encima de 0.05. No hay, pues, asociación entre la variable y el indicador.

Tabla de contingencia 22: Lugar de residencia - Inclusión modalidad propia en clase



De los datos del gráfico 21 se desprende que un 30% y un 38,9% de los encuestados que vive en Europa consideró que la inclusión de la propia

modalidad lingüística en clase resulta muy útil o útil respectivamente, mientras que para un 21,1% resulta más o menos útil. En cambio para un 8,9% y un 1,1% respectivamente se demuestra poco útil o nada útil. De entre los que residían en el resto de continentes, un 57,1% consideró que la inclusión de la propia modalidad lingüística en clase resulta muy útil, y un 23,8% que era útil, mientras que para un 14,3% era más o menos útil, y en cambio poco útil para un 4,8%. No hubo nadie que la considerase “nada útil”. Veamos si existe asociación entre la variable *Lugar de residencia* y el indicador *Inclusión modalidad propia en clase*:

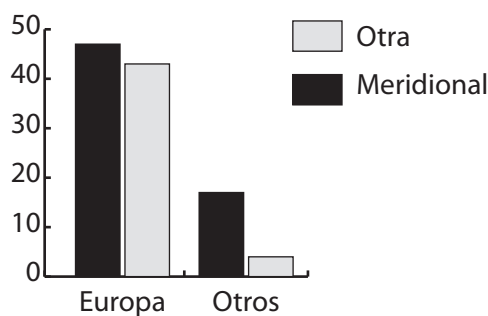
Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 5,636(a) | 4 | ,228 |

a 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable *Lugar de residencia* y el indicador *Inclusión modalidad propia en clase* es 5,636(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,228. Esos datos sugieren que no hay asociación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,228) está por encima de 0.05. No hay asociación, por tanto, entre la variable y el indicador.

Gráfico 23: Lugar de residencia - Modalidad en clase



De los datos del gráfico 23 se desprende que un 52,2% de los encuestados que vive en Europa usa la modalidad meridional en clase, un 17,8% la septentrional y un 30% el español estándar. Cuando los encuestados residen en otros continentes utilizan la modalidad meridional en clase un 81,0%, un 4,8 % la septentrional y un 14,3% el español estándar. Veamos si existe asociación entre las variables *Lugar de residencia* y *Modalidad usada en clase*:

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 5,877(a) | 2 | 0,053 |
| N de casos válidos | 111 | | |

a 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,22.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables *Lugar de residencia* y *Modalidad usada en clase* es 5,877(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,053. Esos datos sugieren, pero no son conclusivos, que hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,053) está prácticamente sobre 0.05. Se rechaza la hipótesis nula al 5% pero no se rechaza HO al 10% ya que la significación asintótica de la Chi-cuadrado (= 0,053) es menor que 0,10. Por consiguiente, existe asociación entre las variables al 10%.

Medidas simétricas

| | | Valor | Sig. Aproximada |
|---------------------|------------------------------|-------|-----------------|
| Nominal por nominal | Phi | 0,230 | 0,053 |
| | V de Cramer | 0,230 | 0,053 |
| | Coefficiente de contingencia | 0,224 | 0,053 |
| | N de casos válidos | 111 | |

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

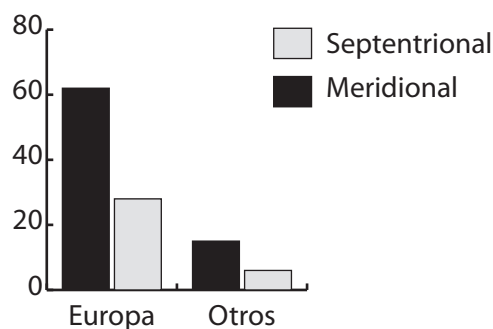
Vemos en la tabla que Sig. aproximada es menor que 0.05 y nos vuelve a indicar que existe asociación entre las variables. Estas medidas confirman el resultado de la Chi-cuadrado. De hecho, están basadas en la Chi-cuadrado. Asumiendo que existe cierta asociación, nos podemos preguntar de dónde procede esta asociación, es decir: ¿entre qué categorías de la variable *Lugar de residencia* y qué categorías de la variable *Modalidad usada en clase* existen relaciones?, o dicho de otro modo, ¿cuál es la intensidad de la asociación?:

**Tabla de contingencia 23 A: Análisis de los residuos corregidos
Modalidad en clase - Lugar de residencia**

| | | | Lugar de residencia | | Total |
|--------------------|------------|---------------------|---------------------|-------------------|--------|
| | | | Europa | Otros continentes | |
| Modalidad en clase | Meridional | Recuento | 47 | 17 | 64 |
| | | % | 73,4% | 26,6% | 100,0% |
| | | Residuos corregidos | -2,4 | 2,4 | |
| | Otra | Recuento | 43 | 4 | 47 |
| | | % | 92,05% | 7,95% | 100,0% |
| | | Residuos corregidos | 1,5 | -1,5 | |
| | Total | Recuento | 90 | 21 | 111 |
| | | % | 81,1% | 18,9% | 100,0% |

Cuando el valor absoluto de los residuos corregidos es mayor que 1,96, ello implica asociación entre categorías de las variables analizadas. Como se puede ver en la tabla de contingencia, la modalidad meridional es la que realmente tiene asociación con el lugar de residencia ya que el valor absoluto de los residuos corregidos es de 2,4. Esto quiere decir que si el profesor se encuentra en Europa indica que utiliza menos la modalidad meridional que si se encuentra en otros continentes.

Gráfico 24: Lugar de residencia - Modalidad lugar de trabajo



De los datos del gráfico 24 se desprende que un 68,9% de los encuestados que viven en Europa usa la modalidad meridional en su trabajo (frente a un 52,2% que la usaba en clase como se observaba en el gráfico 23). Un 31,1% utiliza la septentrional en el trabajo (frente a un 17,8% que la usaba en clase y un 30 % que se servía de un español estándar en clase). Cuando los encuestados residen en otros continentes distintos de Europa, emplean la modalidad meridional un 71,4% en el trabajo (y un 81,0% en clase), mientras que por lo que respecta a la septentrional un 28,6% dice que la emplea en el trabajo (un 4,8 % en clase, además un 14,3% recurre a un español estándar en clase).

Veamos si existe asociación entre las variables *Lugar de residencia* y *Modalidad usada en lugar de trabajo*:

Pruebas de chi-cuadrado

| | Valor | GI | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 0,052(b) | 1 | 0,820 |

a Calculado solo para una tabla de 2x2.

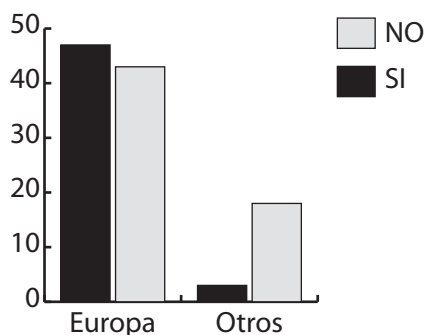
b o casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,43.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable *Lugar de residencia* y *Modalidad usada en lugar de trabajo* es ,052(b) y su

nivel de significación crítica, Sig es ,820. Esos datos sugieren que no hay asociación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,820) está por encima de 0.05. No hay asociación entre las variables.

Debido a la asociación encontrada anteriormente entre las variables *Lugar de residencia* y *Modalidad empleada en clase* (Cfr. gráfico 23 y prueba de Chi-cuadrado correspondiente), y no simplemente entre una variable y un indicador, como ha sucedido en los demás casos⁽⁵⁰⁾, se ha visto pertinente introducir, solamente aquí, un nuevo indicador que corresponde a la pregunta número 22 del cuestionario: «¿Considera más adecuado emplear una u otra modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?». La posible relación entre este indicador y la variable lugar de residencia puede ayudarnos a percibir más claramente, y a reforzar o a debilitar, la asociación entre esta variable y la modalidad empleada en clase que se ha presentado anteriormente, y efectivamente a arrojar luz sobre la comprensión del comportamiento o actuación de los profesores de español frente a la propia variedad en su actividad didáctica, objetivo principal de nuestro estudio.

Gráfico 25: Lugar de residencia-¿Considera más adecuado emplear una modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?



De los datos del gráfico 25 se desprende que un 52,2% de los encuestados que vive en Europa consideró más adecuado emplear una modalidad

50) Cfr. Tabla de contingencia 13: tipo de estudios(variable) - ¿Hay un español estándar?(indicador) y tabla de contingencia 17: años enseñando español (variable) - ¿Hay un español estándar?(indicador) y Pruebas de Chi-cuadrado correspondientes.

concreta del español de España para enseñar, mientras que un 47,8% no lo retuvo más adecuado. De entre los que residen en otros continentes distintos de Europa, un 14,3% consideró más adecuado para enseñar emplear una modalidad concreta, mientras que un 85,7% no. La muestra parece sugerir que los profesores que residen en continentes distintos de Europa se sienten menos compelidos, o posiblemente más independientes a la hora de elegir una modalidad para enseñar la lengua. Veamos si existe asociación entre la variable *Lugar de residencia* y el indicador *¿Considera más adecuado emplear una modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?* con el objetivo de verificar el supuesto que acabamos de describir.

Prueba de Chi-cuadrado

| | Valor | Gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|----------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 9,899(b) | 1 | ,002 |

a Calculado solo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,46.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable *Lugar de residencia* y el indicador *¿Considera más adecuado para enseñar emplear una u otra modalidad?* es 9,899(b) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,002. Esos datos sugieren que hay asociación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig. (0,002) está muy por debajo de 0.05. Hay asociación entre la variable y el indicador. De este modo, podemos decir que rechazamos H_0 al 1% de las posibles muestras que se pudieran extraer de la población objeto de estudio.

Medidas simétricas

| | | Valor | Sig. Aproximada |
|---------------------|------------------------------|-------|-----------------|
| Nominal por nominal | Phi | 0,299 | 0,002 |
| | V de Cramer | 0,299 | 0,002 |
| | Coefficiente de contingencia | 0,286 | 0,002 |
| N de casos válidos | | 111 | |

a Asumiendo la hipótesis alternativa.

b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Esta tabla vuelve a confirmar el resultado de la tabla anterior; vemos en la tabla que Sig. aproximada es menor que 0.01 y nos vuelve a indicar que existe asociación entre las variables al 1% de significatividad. Estas medidas confirman el resultado de la Chi-cuadrado, de hecho, están basadas en la prueba Chi-cuadrado. Asumiendo que existe asociación, nos podemos preguntar de dónde procede esta asociación, es decir, ¿entre qué categorías de la variable y qué categorías del indicador existen relaciones?, o lo que es lo mismo, ¿cuál es la intensidad de la asociación?:

Tabla de contingencia 25 A. Lugar de residencia - ¿Considera más adecuado emplear una modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?

| | | | Considera más adecuado ... | | Total |
|---------------------|-------------------|---------------------------------|----------------------------|--------|--------|
| | | | Sí | No | |
| Lugar de residencia | Europa | Recuento | 47 | 43 | 90 |
| | | % de Lugar de residencia | 52,2% | 47,8% | 100,0% |
| | | % de Considera más adecuado ... | 94,0% | 70,5% | 81,1% |
| | | Residuos corregidos | 3,1 | -3,1 | |
| | Otros continentes | Recuento | 3 | 18 | 21 |
| | | % de Lugar de residencia | 14,3% | 85,7% | 100,0% |
| | | % de Considera más adecuado ... | 6,0% | 29,5% | 18,9% |
| | | Residuos corregidos | -3,1 | 3,1 | |
| | Total | Recuento | 50 | 61 | 111 |
| | | % de Lugar de residencia | 45,0% | 55,0% | 100,0% |
| | | % de Considera más adecuado ... | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

El valor absoluto de los residuos corregidos es mayor que 1,96, lo que implica asociación entre categorías de las variables analizadas. Como se puede ver en la tabla de contingencia ambos lugares de residencia, sea este Europa u otro continente, tienen asociación con el hecho de considerar adecuado o no adecuado el empleo de una modalidad concreta de español, pero Europa

tiene asociación positiva (el valor de los residuos corregidos es de 3,1) con el hecho de considerar más adecuado el empleo de una modalidad concreta para la enseñanza y negativa con el hecho de no considerar adecuado el empleo de una modalidad concreta para la enseñanza (pues el valor de los residuos corregidos es de -3,1). En cambio, cuando los residentes están en otros continentes distintos de Europa la situación se invierte. Esto quiere decir que si el profesor se encuentra en Europa indica que considera más adecuado emplear una modalidad para enseñar la lengua y, en cambio, si se encuentra fuera de Europa no se halla coligado a ninguna modalidad, o digamos que se halla menos vinculado a una modalidad concreta para enseñar su lengua. Este resultado corrobora los resultados obtenidos anteriormente, a partir del gráfico 23 y la tabla de contingencia 23A.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

1. Introducción

El enfoque cuantitativo ha supuesto un cotejo estadístico de la realidad, pero conjuntamente se pretende dar a conocer una realidad más allá de los números. De consecuencia, dentro de una perspectiva cualitativa, se llevará a cabo una descripción detallada y completa además de una interpretación de los fenómenos lingüísticos observados y de los comportamientos lingüísticos.

Hasta ahora hemos descrito las características externas generales de los individuos siguiendo una estructuración de los datos dentro de la cuantificación. Pero aun observando los datos cuantificados desde un enfoque cualitativo, hay algunos que por su naturaleza distinta tienen que ser analizados desde otra perspectiva que complete y dé sentido a la investigación. De este modo, también se ha dado valor a la información de tipo cualitativo con el fin de discernir el comportamiento o conducta de los encuestados en contextos estructurales y situacionales, una información que desemboca en el carácter y cualidades de los fenómenos. De este modo, los fenómenos poco frecuentes podrán recibir la misma atención respecto a los muy frecuentes.

En primer lugar, lo que nos interesa saber, a partir de los hallazgos encontrados en la investigación de campo y el objetivo de esta investigación, es cuál es la modalidad empleada por estos profesores en cada tipo de circunstancia, es decir, en clase y en el lugar de trabajo desde un punto de

vista más general. En un segundo momento, nos dedicaremos a dilucidar los factores que han podido originar tal conducta.

La elección lingüística de nuestros encuestados, concebida a partir de un nivel de macrovariación (alternancia de dialectos), no solo puede estar relacionada con aspectos extralingüísticos y/o factores de tipo socio-cultural (el tipo de estudios realizado, la edad, el sexo, o la posible correspondencia con el espacio geo-físico, es decir, el lugar en el que viven los individuos), también puede estar vinculada a características propias del uso lingüístico o del propio contexto lingüístico y por tanto, a factores intralingüísticos (contexto, situación formal/informal, cambio de situación lingüística) propias de la microvariación. Así la elección de un hablante depende de factores que favorecen o limitan el uso de una variedad concreta. La consideración de ambos tipos de factores ha favorecido la combinación de enfoques, pero para evitar asimismo que los datos sociolingüísticos no estén sobrecuantificados, han sido manipulados sin pasar por alto los aspectos cualitativos que en ellos se muestran.

El profesor de español como lengua extranjera ha de plantearse el problema de la selección del modelo de lengua con el que ha de trabajar (qué modelo toma y por qué, o qué modelo debería tomar) y este planteamiento no debería ser facultativo sino absolutamente necesario.

2. Conducta

2.1 Comportamiento frente a la propia variedad en el contexto de enseñanza.

Las variables de la dimensión «comportamiento frente a la propia variedad» en el contexto de enseñanza y que tienen que ver con la situación comunicativa en la que se ve inmerso el profesor son dos: la primera se refiere a lo que sucede en el lugar de trabajo y la segunda a lo que sucede en clase, y afectan a dos diferentes situaciones en el contexto de la enseñanza referido, es decir, fuera y dentro de clase en el centro de trabajo del docente.

Además del comportamiento nos interesa saber también si hay diferencias entre esta elección de la modalidad usada en lugar de trabajo y el tipo de modalidad usada en clase, para saber si hay un cambio o no.

2.1.1. Variedad usada en el lugar de trabajo.

Las características de esta variable la hemos observado a través de las siguientes preguntas del cuestionario:

- ¿Qué modalidad de español utiliza en su lugar de trabajo?
- ¿En su lugar de trabajo utiliza una modalidad lingüística diferente a la de sus compañeros?
- ¿Por qué?

Estas preguntas, además, han preparado al profesor para que se indagara seguidamente sobre cuál era la modalidad empleada en clase, cuestión que no se aborda directamente (¿Considera más adecuado emplear una modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?- ¿Por qué?), pero se hace explícito que se preguntan dos cosas diferentes, es decir, se hace una distinción aclaratoria acerca del lugar de trabajo, como algo general y en relación con los compañeros, y la clase, como algo concreto y particular o un escenario más íntimo y relacionado únicamente con el momento y el proceso de enseñanza y los alumnos («modalidad en el lugar de trabajo» versus «modalidad en el aula»).

Aun así, antes de llegar a una conclusión sobre la modalidad usada por cada individuo se han tenido en cuenta todas las respuestas de cada uno de ellos a cada pregunta, y en particular, la información ha sido muy enriquecedora en las preguntas «¿por qué?», en las que además de dar la información que interesaba, muchas veces se relataban experiencias que daban fe de los comportamientos, corroborando las repuestas dadas en otras partes del cuestionario.

Entre las posibles respuestas proporcionadas a la pregunta «¿Qué modalidad de español utiliza en su lugar de trabajo?», no se ha considerado oportuno indicar la variedad estándar, ya que partimos de la base teórica de que los estándares no se usan corrientemente, ordinariamente, habitualmente (Cooper, 1989; Prieto de los Mozos, 2001; Moreno Fernández,

2010). Se trata más, este, de un contexto de relación interpersonal donde se habla un español común, usual, habitual o normal. El estándar no es el español hablado comúnmente, lo común es la variedad lingüística que está marcada dialectal, sociolingüística, o estilísticamente, ya que las lenguas naturales siempre se manifiestan en forma de variedades dialectales o geolingüísticas (Moreno Fernández, 2010: 17). En el contexto del lugar de trabajo, entre iguales, por lo general, existe una tendencia a una situación lingüística ordinaria y espontánea conforme a la intercomunicación con los demás compañeros.

Anteriormente a la antes citada, la pregunta 13, «¿Qué lengua usa más en el trabajo?», encuadra a los encuestados en un escenario determinado, pues es evidente que si estuviésemos hablando del contexto específico de la clase, y no del de la relación con los compañeros, la pregunta no tendría sentido pues no cabría la posibilidad de que se emplease otra lengua que no fuera el español si se enseña español, sobre todo en el caso de profesores nativos. Por si hubiera podido existir algún tipo de vacilación sobre el escenario genérico en el que ubicaba la consulta, la formulación de las posteriores preguntas no deja lugar a dudas. De este modo, como punto de apoyo, se introdujo la pregunta 20: «¿En su lugar de trabajo utiliza una modalidad lingüística diferente a la de sus compañeros?», y la posterior aclaración, es decir, la pregunta 21: «¿Por qué?».

En el análisis de frecuencias del capítulo anterior (Cfr. Tabla 7: Distribución de frecuencias variable *Modalidad lugar de trabajo*), un 72,1% de los encuestados señaló que emplea la variedad meridional en su lugar de trabajo, y el resto, un 27,9 %, otra variedad. Se observa, asimismo, a partir de la tabulación de los datos, que la mayor parte de los encuestados se ha decantado por la modalidad meridional (72,1%) incluso en contextos donde se podrían haber usado otras variedades distintas por razones que veremos a continuación, y que nos hace comprender el hecho de que la mayor parte del 27,9% de los restantes casos use otra variedad.

Está claro que los usos lingüísticos vernaculares, los propios de la lengua materna, preceden en cada hablante a cualquier otra realización de la lengua. Son los que, desde un primer momento, conectan a los hablantes con su entorno social y los identifican dentro de un grupo como parte de una determinada comunidad de habla. Pero, por otra parte, no hemos de olvidar que el individuo forma parte de un entramado de relaciones en las

que participan otros individuos. Así pues, la conducta lingüística individual se define como una serie de acciones, por las cuales la gente revela tanto su identidad personal como la búsqueda de una posición dentro de un grupo social (Le Page y Tabouret-Keller, 1985; Moreno Fernández, 2009). No olvidemos que cada uno de los informantes formaría parte de una «retícula social», es decir, de un pequeño grupo sociolingüístico que se interactúa y que tiene capacidad de imponer un consenso lingüístico-normativo entre sus miembros (Milroy, 1980; Gimeno Menéndez, 1990).

Se puede, así, establecer un índice de integración a una determinada retícula social que refleja, desde el punto de vista lingüístico, las relaciones entre el comportamiento individual y el colectivo. Cuando el individuo tiene lazos estrechos con una retícula social densa y cerrada tiende a aproximarse a los usos lingüísticos impuestos como normativos por dicha retícula social que, en el caso de retículas «normales» será probable que coincida con la norma vernacular, es decir, con la modalidad lingüística propia de la zona geográfica más alejada del estándar (Morillo-Velarde, 2001). Este es el caso del 72,1 % de los profesores encuestados. Estos individuos se hallan integrados en una retícula social en la que las marcas diatópicas (puede ser que también diastráticas y diafásicas) están en relación con la inmediatez, con la lengua hablada, y cuyas condiciones comunicativas prototípicas son la privacidad, la familiaridad, la emocionalidad, el anclaje en la situación y acción comunicativas, la referencialización desde el aquí y ahora del hablante, la inmediatez física, la fuerte cooperación, el carácter dialogal y la espontaneidad. Estas condiciones se asocian con unas estrategias de verbalización caracterizadas por una escasa planificación, una estructuración agregativa, un carácter efímero y una contextualización extralingüística, gestual y mímica. Y a partir de ahí, encontramos unos tipos de discurso para los cuales son esperables estas marcas diatópicas, diastráticas y diafásicas.

En este caso, la delimitación de una única norma culta, tenida por superior, tropieza continuamente con la pluralidad y relatividad que la adecuación discursiva impone. Importa aclarar la idea de adecuación de los usos a las circunstancias en que tiene lugar cada tipo de acto comunicativo, porque, de lo contrario, el grado de aceptación social de cada uno de ellos no puede ser bien definido. La línea divisoria de las actuaciones idiomáticas no depende solo de que el canal o medio sea oral o escrito, sino también de la complicidad o distanciamiento entre los participantes (Narbona Jiménez, 2001). La evolución en la manera de entender la lengua va en consonancia

con la idea de la lengua como un espacio de variación gradual acotado por dos polos: inmediatez-distancia comunicativas, que se hacen corresponder con los prototipos de los que disponen los hablantes de cualquier lengua entre los que se encuentra el estándar, punto de referencia para los usos de la distancia), concomitantes al nivel sociocultural que poseen (Koch-Oesterreicher, 1990, 2006).

Es obvio que estos hablantes tienen una clara y adecuada conciencia de su propia normal regional, pero hay que decir que esta conciencia y esta identidad de los hablantes de español-andaluz no es excluyente, sino inclusiva y jerarquizada (Narbona 2003, 2012a). Inclusiva, porque la propia variedad se siente como perteneciente a algo mayor, que es el español; los andaluces hablamos español, y de ahí que la propia variedad pueda, y quiera, emplearse conscientemente para la comunicación con los demás compañeros (II:21:63: «Porque cuando me relaciono con mis compañeros que todos son profesores de español, la gran mayoría españoles, a excepción de dos, puedo hablar libremente, con mi seseo, deje, aspiraciones e incluso usando el vocabulario típico sevillano»), lo cual sucede porque la respuesta emocional de los miembros receptores ante esa variedad lingüística en su entorno social es positiva, de otro modo no sería viable su uso. Este es un aspecto importante de la compleja psicología social de las comunidades lingüísticas. Para la Sociolingüística, constituye, además, una fuente de información importante sobre el estatus y estima de las variedades lingüísticas, dado que la salud de una lengua, dialecto, acento, o incluso de una forma lingüística (acentual, gramatical o semántica), depende en gran medida de las actitudes, favorables o desfavorables, que se generan en su contexto social (Collin Baker, 1992; Hernández Campoy, 2004).

Además, esta conciencia (e identidad) hemos dicho que se muestran también «jerarquizadas» (lo que no quiere decir subyugadas o dominadas) puesto que, en otras situaciones comunicativas, cuando se retiene necesario, se recurre al empleo de una serie de normas de uso para el empleo común, es decir, la norma estándar, que está por encima de cualquier norma regional, no en vano se le llama «supradialecto estándar» (Demonte, 2001) a este instrumento de intercomprensión.

Pero en este grupo, no todos los encuestados se encuentran en el mismo contexto comunicativo, es decir, en la misma situación de uso de la modalidad propia, y los compañeros, como se ha podido comprobar a través

de las respuestas, juegan un papel muy importante como co-protagonistas de la situación comunicativa, puesto que es a ellos a los que van dirigidos los mensajes y quienes los reciben, y los que, a su vez, tienen una respuesta que es acorde con lo que se ha pretendido transmitir, o, más bien, acorde a cómo ha sido interpretado, después de que se haya hecho previamente un control o un análisis del mensaje.

No debemos olvidar que el receptor recibe, y percibe, lo comunitario y lo diferencial, y esto se hace especialmente evidente por medio de los usos lingüísticos; la percepción se muestra como un recurso de captación del mundo fundamental del individuo, y le consiente interactuar con los otros miembros de la sociedad específica en la que está inmerso (Rocío Caravedo, 2012). Esta función psíquica de la percepción, que da paso a una valoración, generada por aquella, promueve una actitud, hasta llegar a lo que puede ser la acción más visible, pues constituye una exteriorización, que es la del comportamiento, conducta o actuación lingüística. Pero a todo lo anterior tenemos que sumar las creencias, concepto íntimamente ligado al de percepción.

Este fundamento subjetivo, que es el de la percepción que actúa en el receptor, y que en su contexto social es indispensable para la comprensión de la conducta lingüística y para la comprensión de las lenguas como sistemas adaptativos, se produce a través de un input lingüístico procurado por parte del emisor, el cual es consciente de su variedad lingüística por pertenecer a una determinada comunidad lingüística, y que además, siendo un profesional de la lengua, posee una sensibilidad lingüística especial.

Encontramos cinco casos diferentes en los que nuestros encuestados usan la modalidad modal propia, es decir, la modalidad lingüística andaluza:

- En el lugar de trabajo, cuando los compañeros son nativos y andaluces (II:21:1⁽⁵¹⁾: «Es una empresa andaluza, todos somos andaluces.»; II:21:75: «Porque es la mía.»; II:21:102: «Porque todos compartimos la misma.»)

- En el lugar de trabajo, cuando los compañeros son todos nativos, también de otras procedencias. En este caso cada uno usa la suya (II:21:4: «Porque mi compañera mexicana utiliza la variedad mexicana.»; II:21:7: «Cada

51) (en Anexo II, pregunta 21, encuestado 1, en lo sucesivo bajo esta forma abreviada II:21:1)

compañero tiene una variedad diferente, así que no hay homogeneidad entre nuestras modalidades.»; II:21:13: «Hay gente de lugares diferentes. Muchos de ellos hablan de acuerdo a su variedad.»; II:21:15: «Solo hay españoles.»; II:21:16: «Porque yo soy el único del sur de España.»; II:21:18: «Porque mis compañeros son de diferentes regiones o países: del norte de España, de Méjico, de Guatemala, Perú...y cada uno hablamos como en nuestra tierra, claro.»; II:21:20: «Porque en mi trabajo somos cuatro profesoras de espanol, una de Madrid, otra argentina, otra cubana y yo, que soy andaluza.»; II:21:23: «Trabajo en un departamento con más de 20 profesores de español, provenientes de diferentes países de habla hispana y de diferentes regiones en esos países y en general todos utilizamos en el aula la variedad del español que nos es nativa.»; II:21:28: «Porque mi compañera es de Argentina.»; II:21:31: «Con quien hablo con ingleses espanol estandar con colega de valencia malagueño= mi propio acento»; II:21:35: «Normalmente uso una variedad del sur suavizada, no me resulta demasiado difícil porque mis padres proceden de Madrid. Siempre se nota si el compañero es de Cataluña, de Castilla, de Galicia o de Latinoamérica.»; II:21:37: «Porque la mayor parte de los profesores o son brasileños o son de la variedad platense.»; II:21:40: «Porque es la que uso naturalmente y no considero adecuado recurrir a un acento neutro.»; II:21:46: «Cada uno enseña/habla con su propia variedad del castellano»; II:21:48: «Porque mis compañeros son noruegos, de Chile y de Madrid.» ; II:21:49: «Con los compañeros de español utilizo la variedad meridional, pero en clase, con mis alumnos, intento pronunciar cada uno de los fonemas de forma clara.»; II:21:52: «Depende de qué lugar sea cada uno. Si mis compañeros son del norte o de Hispanoamérica, cada uno habla con sus particularidades.»; II:21:53: «Mi compañera de trabajo es de Valladolid.»; II:21:54: «En mi lugar de trabajo me comunico con pocos compañeros en español y en función de qué nivel tengan, dónde lo hayan aprendido, etc, se puede considerar que usamos la misma modalidad o una diferente.»; II:21:63: «Porque cuando me relaciono con mis compañeros que todos son profesores de español, la gran mayoría españoles, a excepción de dos, puedo hablar libremente, con mi seseo, deje, aspiraciones e incluso usando el vocabulario típico sevillano, como “mi arma”,je,je,je...»; II:21:66: «Porque soy la única andaluza que trabaja en este centro.»; II:21:69: «porque todos utilizan el castellano»; II:21:77: «Soy el único andaluz.»; II:21:78: «Algunos de mis compañeros son latinoamericanos.»;II:21:80: «En los lugares donde yo he trabajado éramos de diferentes sitios: Cataluña, Andalucía, etc. pero siempre nos hemos

guiado por un libro común, así que aunque la modalidad hablada fuera un poquito diferente, la escrita siempre ha sido la misma.»;II:21:82: «Cada uno tratamos de aprender del otro, pero hemos aprendido a valorar que la riqueza de nuestras variedades del español son una suma para nosotros, nuestro programa y nuestros estudiantes.»; II:21:94: «Uso mi variedad, que es distinta a la de algunos de mis compañeros.»; II:21:103: «En mi lugar de trabajo, hay profesores de varios lugares diferentes y cada uno hablamos nuestra variedad, ya que todos somos hispanohablantes nativos, o casi.»

- En el lugar de trabajo, cuando los compañeros no son nativos (II:21:6: «Porque ellos son franceses y su español es más estándar. El mío ha tenido que adaptarse también a los alumnos, no puedo dar las clases en andaluz porque no lo entenderían todo, así que tengo que hablar más estándar aunque suene menos natural.»; II:21:9: «Buenos mis compañeros de trabajo son chinos, la profesora de español estuvo un año en Colombia y un año en Salamanca.»; II:21:19: «Entre mis compañeros de trabajo soy la única hablante de español.»; II:21:27: «Porque mis compañeros son brasileños y hablan portugués.»; II:21:44: « porque soy la única nativa y la única andaluza y hablo con mi acento andaluz.»; II:21:48: «Porque mis compañeros son noruegos, de Chile y de Madrid.»; II:21:57: «Porque ellos no son hispanoparlantes y cuando hablo en español con ellos, no puedo clasificar su español en ninguna variedad de las anteriormente citadas.»; II:21:64: «Utilizan más un español “estandar”, aunque no se sepa muy bien explicar cuál es.»; II:21:65: «Porque o son checos y usan una modalidad más estándar, o son de otras partes de la geografía hispana.»; II:21:68: « En el trabajo utilizo la variedad meridional siempre. ¿por qué no utilizo mi variedad meridional en clase? Porque en mi variedad tengo 10 vocales y creo que eso dificultaría la comprensión en determinados niveles.»; II:21:73: «Yo soy de Almería pero mi modalidad está bastante suavizada por el paso de los años (eso de “casi no tienes acento”). Además, tengo varios compañeros andaluces (variedad meridional), pero de diferentes lugares (Granada y Sevilla), de modo que sus variedades son, al mismo tiempo, diferentes entre ellas»; II:21:74: «Algunos de mis compañeros son españoles pero otros son hispanoamericanos y otros no tienen el español como lengua nativa»; II:21:77: «Soy el único andaluz»; II:21:78: «Algunos de mis compañeros son latinoamericanos.»; II:21:79: «Cuando estoy fuera del aula no hago ningún esfuerzo por disimular mi acento que, por otra parte, no es muy fuerte. Sin embargo a algunos de mis compañeros sí se lo

parece e incluso me animan a que repita lo que he dicho o cuente chistes. Si es usted andaluza probablemente se haya visto en situaciones similares en más de una ocasión. En clase, en general, no hablo con acento andaluz. Lo cual nos lleva a la siguiente pregunta.»; II:21:80: «En los lugares donde yo he trabajado éramos de diferentes sitios: Cataluña, Andalucía, etc. pero siempre nos hemos guiado por un libro común, así que aunque la modalidad hablada fuera un poquito diferente, la escrita siempre ha sido la misma.»; II:21:82: «Cada uno tratamos de aprender del otro, pero hemos aprendido a valorar que la riqueza de nuestras variedades del español son una suma para nosotros, nuestro programa y nuestros estudiantes.»; II:21:83: «Porque no todos tenemos la misma procedencia ni, por tanto, la misma variante lingüística como variante materna (y cada uno usa la suya).»; II:21:88: «En las clases uso una variedad más estándar. Cuando hablo con compañeros nativos, uso la variedad meridional (Andalucía, Granada).»; II:21:92: «Hay hablantes de diferentes nacionalidades»; II:21:94: «Uso mi variedad, que es distinta a la de algunos de mis compañeros.»; II:21:95: «No veo ninguna razón para cambiar mi modalidad andaluza cuando hablo con compañeras. Mi habla es tan válida como cualquier otra. Es más: estoy orgulloso de mi forma de hablar. Solo modero mi forma de hablar cuando tengo alumnos de nivel A.»; II:21:97: «Soy la única nativa en el departamento de español.»; II:21:98: «Trabajo con una profesora de Madrid y a veces utilizamos vocabulario o expresiones diferentes.»; II:21:99: «Porque somos de diferentes lugares.»; II:21:101: «Son de diferente procedencia.»; II:21:103: «En mi lugar de trabajo, hay profesores de varios lugares diferentes y cada uno hablamos nuestra variedad, ya que todos somos hispanohablantes nativos, o casi.»; II:21:104: «Mis compañeros son profesores ingleses que han aprendido la variedad septentrional.»; II:21:106: «Mis compañeras de trabajo no son nativas(ambas son inglesas). Prefieren que les hable con mi acento propio, pero en ocasiones, sobre todo a una de ellas, les cuesta trabajo entenderme. Por otro lado, mis alumnos deben realizar exámenes que en su mayoría se enuncian en español septentrional; eso, unido a la falta de tiempo, me hace preferir esta última variedad, sobre todo con niveles de principiante.»)

-En el lugar de trabajo cuando hay profesores nativos y no nativos (II:21:3: «Porque soy andaluza, pero los profesores nativos con los que trabajo provienen en su mayoría del norte de España, concretamente de comunidades bilingües como Cataluña y Galicia. No por ello al dar clase dejo de utilizar el modelo lingüístico que un hablante andaluz usaría normalmente (Andalucía

occidental, provincia de Cádiz, Cádiz capital).»; II:21:63: «Porque cuando me relaciono con mis compañeros que todos son profesores de español, la gran mayoría españoles, a excepción de dos, puedo hablar libremente, con mi seseo, deje, aspiraciones e incluso usando el vocabulario típico sevillano, como “mi arma”, je, je, je...»; II:21:65: «Porque o son checos y usan una modalidad más estándar, o son de otras partes de la geografía hispana.»; II:21:67: «La procedencia de mis compañeros de trabajo es muy variada. Hay pocos andaluces.»; II:21:68: «En las clases si se trata de grupos con un nivel bajo de español utilizo la variedad más estándar (aunque con seseo), pero si se trata de niveles medios o avanzados utilizo la variedad meridional. Pero solo en clase. En el trabajo utilizo la variedad meridional siempre. ¿por qué no utilizo mi variedad meridional en clase? Porque en mi variedad tengo 10 vocales y creo que eso dificultaría la comprensión en determinados niveles.»; II:21:66: «Porque soy la única andaluza que trabaja en este centro.»; II:21:70: «Por que considero a la comunidad lingüística de la que procedo tan legítima como otra cualquiera.»; II:21:73: «Yo soy de Almería pero mi modalidad está bastante suavizada por el paso de los años (eso de “casi no tienes acento”). Además, tengo varios compañeros andaluces (variedad meridional), pero de diferentes lugares (Granada y Sevilla), de modo que sus variedades son, al mismo tiempo, diferentes entre ellas.»; II:21:74: «Algunos de mis compañeros son españoles pero otros son hispanoamericanos y otros no tienen el español como lengua nativa.»; II:21:95: «No veo ninguna razón para cambiar mi modalidad andaluza cuando hablo con compañeras. Mi habla es tan válida como cualquier otra. Es más: estoy orgulloso de mi forma de hablar. Sólo moderó mi forma de hablar cuando tengo alumnos de nivel A.»; II:21:96: «Porque soy del sur, andaluza.»; II:21:107: «Una de mis compañeras habla la modalidad del español de Chile, ya que su marido es de allí.»)

-En el lugar de trabajo en general aunque no se hable de la procedencia de los compañeros (II:21:39: «Porque soy andaluz...»; II:21:58: «Siempre hablo igual.»; II:21:61: «Cuando utilizo el español, lo hago en mi variedad nativa: meridional.»; II:21:70: «Por que considero a la comunidad lingüística de la que procedo tan legítima como otra cualquiera.»; II:21:75: «Porque es la mía.»; II:21:68: «En las clases si se trata de grupos con un nivel bajo de español utilizo la variedad más estándar (aunque con seseo), pero si se trata de niveles medios o avanzados utilizo la variedad meridional. Pero solo en clase. En el trabajo utilizo la variedad meridional siempre. ¿Por qué no utilizo

mi variedad meridional en clase? Porque en mi variedad tengo 10 vocales y creo que eso dificultaría la comprensión en determinados niveles.»)

Está claro que en el espacio variacional se sitúan sin excepción todos los hablantes y que estos, como todos, seleccionan sus rasgos consciente o inconscientemente en función de su competencia comunicativa (saber idiomático y discursivo), de su concepción del hablar y del tipo de discurso que pretenda ser realizado. Y ello puede hacerse con independencia de la variedad diatópica vernacular en que hayan aprendido a hablar, o constreñidos por ella (Méndez García de Paredes, 2009). Posteriormente, el fracaso o éxito de un intercambio verbal se produce independientemente de la variedad geográfica usada, puesto que en cada ocasión son distintas las relaciones de solidaridad y poder entre los interlocutores (Narbona, 2003: 102).

Atendiendo al tipo de discurso que pretende realizarse, ya hemos referido que la selección de estos encuestados está relacionada con una situación de inmediatez comunicativa, pero además, y atendiendo a su concepción del hablar, con el prestigio que la variedad tiene para sus propios hablantes y también para los receptores.

Se admite unánimemente que a los individuos con escaso dominio lingüístico les corresponde un menor grado de conciencia y una mayor inseguridad (Narbona, 2003: 96). De otro modo, en el caso de nuestros encuestados el alto dominio lingüístico les hace tener un mayor grado de conciencia y, sobre todo, una gran seguridad, lo que hace que empleen su propia modalidad con naturalidad y en condiciones normales de comunicación. Tampoco, por otro lado, parecen hacer de la modalidad lingüística una especie de bandera, de perfiles imprecisos, que “defender” de imaginados ataques exteriores (Narbona, 2003) sino más bien se confrontan sin prejuicios con su realidad cultural y lingüística y la insertan en el marco de la vida colectiva.

¿Podríamos hablar de prestigio? En sociolingüística existen muchas clases de «prestigio», si bien es cierto que no habría modo de alcanzar una solución única que pudiera satisfacer las exigencias de todos. Pero lo que está claro es que de un registro a otro más prestigioso pasamos todos, andaluces y no andaluces (Narbona, 2012a), y además constantemente, siempre que

podamos hacerlo, claro está, con independencia de que tengamos un acento u otro o de que provengamos de zonas rurales o urbanas.

Por otro lado, como se apuntó en el capítulo del *Marco teórico*, las denominaciones del estándar lingüístico parecen no estar reñidas con determinados rasgos de origen regional, sobre todo en las relaciones con usuarios de otras variedades:

«La variedad estándar española es, a mi juicio, un dialecto construido con un vocabulario y construcciones sintácticas no específicos, en donde los acentos no se manifiestan de forma llamativa, aunque persisten rasgos, particularmente fonéticos y prosódicos, que identifican la zona geográfica a la que pertenece el hablante. Los hablantes utilizan esa variedad en la escritura, en la enseñanza del español como lengua extranjera, en situaciones formales y en la interacción con usuarios de otras variedades del español.» (Demonte, 2003:3)

Se habla así de que el estándar español actual es multiareal y configura un modelo regido por un principio de coherencia o complementariedad (Corbeil, 1983) y no de dominio de un dialecto sobre otros. Los hablantes aspiran a tener modelos lingüísticos, y los enseñantes tienen conciencia implícita o explícita y de esa norma (Demonte, 2003).

Los que dicen estar en el otro polo, es decir, los que emplean otra variedad que no es la meridional en este contexto comunicativo corresponde al 27,9% de nuestros encuestados. Estas son las situaciones de uso de esta modalidad que se han podido constatar dentro de este grupo:

1. Cuando los compañeros no tienen el español como primera lengua (II:21:8: «Hablar de “mis compañeros” supone hablar de dos personas solamente, las que enseñan español en mi centro, que tienen el catalán como lengua materna. Hablamos en castellano. Con el resto hablo en suizo alemán o alemán y a veces en inglés. Con mis colegas españoles (y con amigos de Latinoamérica, o sea, con gente de habla materna española o de un español con un nivel de nativo) hablo como en casa, o sea, con mi modalidad de andaluz suavizado por el paso del tiempo». ⁽⁵²⁾; II:21:31: con ingleses usa estándar ; II:21:43: con no nativos usa estándar ; II:21:51: con holandesa usa

52) Aquí hay que subrayar que en este contexto el término castellano no se usa en sentido regional, es decir, como el dialecto del español que se habla actualmente en esta región, sino que se alude a la lengua común del Estado puesto que, en este caso, está en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco (PDP: 2005)

estándar; II:21:54: con extranjeros con menos nivel usa estándar; II:21:104: con ingleses usa estándar.)

2. Cuando los compañeros son de diferente procedencia (II:21:101 otra procedencia diferente sin especificar)

3. Cuando los compañeros no son andaluces, en solo tres casos (II:21:30: castellano (como español); II:21:67: estándar; II: 21:71: estándar)

4. Con todos (II: 21:34: estándar; II: 21:93: todos usan la estándar; II: 21:109: usan todos la norma lingüística; II:21:14: neutro con argentina y extranjeros; II:21:84: estándar)

5. Cuando no se usa la modalidad meridional porque no pueden usarla con nadie, es decir, no hay compañeros de trabajo (II:21:105: «Soy la única profesora ELE»; II:21:108: «No tengo compañeros»)

Por tanto, las situaciones comunicativas que han condicionado esta elección, es decir, los factores que han motivado esta preferencia y que han aflorado a través del análisis de las respuestas a las preguntas sucesivas, han tenido como denominador común la relación con los compañeros, observándose una tendencia a una adaptación a los compañeros de trabajo, algunas veces por respeto y, sobre todo, siempre para lograr un acercamiento a los mismos, ya sea porque no tienen el español como lengua materna (pues con los nativos en general los encuestados emplean una variedad meridional), ya sea porque los compañeros son hispanohablantes pero no poseen el mismo origen (no son andaluces).

Por otra parte, en ciertas ocasiones el encuestado se restringe solo al contexto concreto de la clase y no habla del contexto de interacción con otros compañeros en el lugar de trabajo (II:21:21: «Utilizo la modalidad septentrional en niveles A1, A2 y luego voy introduciendo mi propia variedad meridional en el nivel culto. Cuando el interés del alumno está relacionado con alguna variedad determinada como negocios o un viaje, trabajo mucho con esa variedad.»; II:21:60: «Mi compañera, es la titular de la asignatura, es italiana y utiliza la variedad septentrional. En cambio, yo, que me ocupo de la conversación, intento utilizar una variedad en la que los alumnos me entiendan mejor, pero cuando la situación con los chicos es bastante distendida y me relajo, me resulta espontáneo utilizar

la variedad meridional.»; II:21:76: «Generalmente utilizo una modalidad menos marcada porque trabajo con principiantes y me parece más coherente para que ellos entiendan reglas básicas de singular, plural o la conjugación de verbos. Ello no me impide que, en algunos momentos y de manera consciente, deje de neutralizar mi acento. Creo que es importante que los alumnos comprendan otras variedades del español.»; II:21:90: «Cuando las clases son con alumnos de nivel B2 (ocasionalmente solo), C1 o C2 uso la modalidad meridional (Andalucía, en concreto Sevilla). Pienso que una forma de mostrar y acostumbrar al aprendiente a las diferencias regionales que presenta la lengua.»; II:21:91: «La mayoría usamos la variedad estándar, especialmente en los cursos iniciales. Más adelante, yo incorporo la meridional que es con la que más a gusto me siento.»; II:21:93: «Considero que todos de alguna forma con independencia de nuestro origen regional, optamos por el empleo en clase de una modalidad estándar que se ajusta a los parámetros del español septentrional. Sobre todo en lo relativo a la pronunciación.»; II:21:111: «En mis clases hablo sin un acento específico.»

En otros casos el encuestado mismo establece diferencias entre contexto de trabajo en general y la clase de ELE en particular (II:21:3: «Porque soy andaluza, pero los profesores nativos con los que trabajo provienen en su mayoría del norte de España, concretamente de comunidades bilingües como Cataluña y Galicia. No por ello al dar clase dejo de utilizar el modelo lingüístico que un hablante andaluz usaría normalmente (Andalucía occidental, provincia de Cádiz, Cádiz capital).»; II:21:30: «Impartiendo clases uso automáticamente una modalidad estándar. Al hablar con compañeros, depende de dónde son: modalidad meridional si hablo con compañeros del mismo lugar / modalidad mayoritariamente neutra si hablo con compañeros cuya lengua materna no es el castellano o que son del Centro o norte de España.»; II:21:88: «En clase uso una variedad más estándar. Cuando hablo con compañeros nativos, uso la variedad meridional (Andalucía, Granada).»

Hay además un caso en el que el encuestado no establece diferencias entre la relación con sus compañeros y las clases porque emplea la misma modalidad para todo (II:21:84).

En resumen, nos encontramos con los siguientes casos en los que los encuestados hacen uso de una lengua más estandarizada:

1. Cuando los compañeros tienen como lengua madre otra de las lenguas españolas (como el catalán) y hablan la modalidad de español hablado en esa región.
2. Cuando los compañeros son de diferente procedencia (no especificada).
3. Cuando no son nativos, dependiendo del nivel de español que posean.
4. Cuando los compañeros usan todos una variedad estándar (o no hay compañeros andaluces).
5. Por “contaminación” de la variedad del interlocutor.

Es frecuente que todos los hablantes nativos, cuando son extranjeros, es decir, cuando se encuentran fuera de su comunidad de habla, utilicen variedades diferentes de su misma lengua (Moreno Fernández, 2010: 220). En este contexto de comunicación, nos interesa saber qué otra modalidad emplean los encuestados que no usan la variedad meridional. Este dato ha emergido del análisis de las preguntas posteriores. Sabemos que los hispanohablantes poseedores del estándar (aunque no sean conscientes de ello) saben adaptarse (si lo consideran oportuno) a quienes tienen normas distintas de las suyas (Demonte, 2003). A este respecto, el español se rige por un criterio determinado en el que el estándar es una koiné (Benincá, 1999: 248), es decir, una variedad común a un conjunto de dialectos, donde se prefieren formas que se alejen de lo que es demasiado peculiar, también en el terreno de la pronunciación, y se buscan formas léxicas y morfológicas transparentes y de consenso. Este comportamiento forma parte de esa inclusión de la que hablábamos más arriba; la actitud, nada rígida, frente a los propios usos, ya que estos hablantes “no tienen inconveniente en despojarse –siempre o en determinadas situaciones comunicativas– de aquellos rasgos que, por circunstancias diversas pueden limitar la comunicación con otros hablantes” (Narbona, 2008).

Así, los encuestados que han elegido otras variedades, como hemos recogido posteriormente, en las preguntas 18, 19, 20 y 21 (18. Si usa más de una modalidad ¿Cuáles son?; 19. ¿Por qué?; 20. ¿En su lugar de trabajo utiliza una modalidad lingüística diferente a la de sus compañeros?; 21. ¿Por qué?) indican el uso de una variedad estándar, que llaman “neutra” en algunas ocasiones, otras “estándar”, otras veces “castellano” (en referencia al español, no a la variedad dialectal del español), “castellano neutro”, o “norma lingüística”. En total son 16 casos:

1. II:21:8: «Hablar de “mis compañeros” supone hablar de dos personas solamente, las que enseñan español en mi centro, que tienen el catalán como lengua materna. Hablamos en castellano. Con el resto hablo en suizo alemán o alemán y a veces en inglés. Con mis colegas españoles (y con amigos de Latinoamérica, o sea, con gente de habla materna española o de un español con un nivel de nativo) hablo como en casa, o sea, con mi modalidad de andaluz suavizado por el paso del tiempo»; II:23:8 «Para enseñar intento usar un español lo más claro posible aunque sin reducir la velocidad. En mi opinión, el español “neutral”, es más claro para los estudiantes a la hora de asociarlo con la escritura. De todas formas, no les exijo que me hablen con ese acento: frecuentemente mis estudiantes tienen contacto con latinoamericanos, gallegos, etc. y se dejan influir por sus modalidades.»; II:16:8: «Me falta el español de Castilla. sur de España - mucho tiempo (he vivido allí, familia, etc.) - Castilla y norte de España - he viajado por allá y tengo bastante contacto con gente procedente de allá - Caribe, Argentina, Centroamérica, ... - He viajado y tengo amigas y amigos de allá. Quizás tengo que señalar que, “al enseñar español, tengo la oportunidad de oír (y lo hago con cierta frecuencia) diferentes acentos en grabaciones de libros de texto, películas, radios, etc.»
2. II:21:12 (en blanco); II:23:12: «Intento hablar un español lo más neutro que puedo, que se acerque al escrito en mayor medida. Normalmente no se nota que soy andaluz. La desventaja es un acento aséptico que no es de ningún sitio. A veces me preguntan si soy español. Mi zona tiene un acento muy fuerte. Además cecea, que nunca ha sido una variante apreciada. Si viviera en zona de ceceo no intentaría usar una variante cercana al escrito.»; II:16:12: «Andalucía Occidental (niñez y adolescencia hasta los 19 y luego vacaciones) y Oriental (6 años). Madrid - 6 años»
3. II:21:14: «Intento hablar un español neutro (ni del norte ni del sur). Hay una argentina y profesores formados en Cuba, Colombia...»; II:16:14: «sur de España, durante toda la vida. Cataluña, tres años. sur de SudAmérica (Argentina, Uruguay, Chile), en los últimos años.»
4. II:18:21: «A veces, por contaminación, utilizo la variedad septentrional como el uso del ceceo, pronunciación de las “s” a final de sílaba.»; II:16:21: «Todas las de España, sigo en contacto. Variedad meridional.»
5. II:18:30: «Variedad meridional fuera del ambiente laboral/ variedad castellana en ambiente laboral»; II:16:30: «Variedad meridional. Variedad central»; II:21:30: «Impartiendo clases uso automáticamente

una modalidad estándar. Al hablar con compañeros, depende de dónde son: modalidad meridional si hablo con compañeros del mismo lugar / modalidad mayoritariamente neutra si hablo con compañeros cuya lengua materna no es el castellano o que son del Centro o norte de España.»

6. II:21:34. «Con los alemanes hablo Hochdeutsch; con los españoles, español estándar.»; II:16:34: «Meridional hasta los 28. Septentrional desde los 28 hasta los 31 años (compañeros españoles de Alemania).»

7. II:18:42: «Respuesta a la pregunta 18 (No se pueden marcar dos respuestas.): En mi lugar de trabajo utilizo tanto la variedad del sur como la del norte de España»; II:16:42: «Con la variedad del sur de España tuve contacto durante 27 años y sigo teniendo contacto con ella cuatro o cinco semanas al año. Durante estos 27 años también tuve contacto con la variedad del norte de España a través de mi padre y de parte de su familia. El contacto con las otras diferentes variedades se debe a mi círculo de amigos y a la convivencia con mis compañeros de trabajo.»

8. II:21:43: «Mis compañeros no son nativos o, a veces, son de otros países.»; II:16:43: «Meridional: toda mi vida. Los demás: 20 años.»

9. II:21:51: «La mayoría del profesorado habla castellano, una profesora es holandesa.»; II:16:51: «durante todos los años que doy clases»; II:23:51: «Bueno, enseñamos estándar, pues hablamos estándar.»

10. II:21:54: «En mi lugar de trabajo me comunico con pocos compañeros en español y en función de qué nivel tengan, dónde lo hayan aprendido, etc, se puede considerar que usamos la misma modalidad o una diferente.»; II:16:54: «Variedad septentrional un año, variedad meridional toda la vida, variedad o español chileno un año.»

11. II:21:67: «La procedencia de mis compañeros de trabajo es muy variada. Hay pocos andaluces.»; II:16:67: «Regularmente: parte de mi familia es del norte de España. Regularmente: tengo amigos y conocidos argentinos en Málaga.»

12. II:18:71: «Estoy casada con un asturiano y llevo fuera de España doce años. En casa hablamos en español, pero mi acento se ha neutralizado muchísimo y solo mantengo, en el ámbito familiar, un leve deje andaluz. En clase he automatizado la variedad del castellano estándar.»; II:16:71: «Con la septentrional sobre todo en mi infancia, con la meridional (andaluza) a lo largo de toda mi vida (mis padres y abuelos son andaluces, de la provincia de Sevilla), con la del español argentino solo esporádicamente.»;

II:21:71: «la mayoría de mis compañeros son de origen catalán, aragonés, madrileño o asturiano. Hay muy pocos andaluces.»

13. II:18:84: «También uso una variedad más estándar. Me relaciono con mucha más gente con un acento más del norte y al vivir tanto tiempo lejos de mi región se me relaja bastante mi acento y capto en seguida otros acentos..»; II:16:84: «Variedad septentrional> siempre, tengo familia allí y nos hemos visto siempre. Variedad meridional> siempre. Canarias> he conocido gente de Canarias y mantengo el contacto, también en el trabajo tengo compañeros de Canarias. Variedad de español caribeno> compañeros de trabajo. español mejicano> compañeros de trabajo, películas... Español andino, especialmente de Perú> desde la infancia. La familia de mi mejor amiga es peruana. español argentino> compañeros de trabajo, películas. Siempre estoy en contacto.»; II: 21:84: «Intento adaptarme a su acento. Como me relaciono con mucha más gente con este acento que con el mío y al vivir tanto tiempo lejos de mi región se me relaja bastante mi acento y capto en seguida otros acentos. También en mis clases uso la variedad estándar. Así me acostumbré desde que empecé con la enseñanza el español.»

14. II:21:86: «Porque utilizamos la estándar.»; II:16:86: «Variedad septentrional y meridional: 49 años. Las restantes variedades: difícil de estimar pues se trata de amistades más o menos largas.»

15. II:21:104: «Mis compañeros son profesores ingleses que han aprendido la variedad septentrional.»; II:16:104: «He conocido amigos que utilizaban las distintas variedades del español».

16. II:21:109: «Todos los compañeros hablamos según la “norma lingüística”»; II:16:109: «Toda mi vida, 26 años»

Se ha analizado si alguno de estos encuestados ha tenido una exposición o contacto largo con alguna de demás variedades de España. De los 16 casos, 4 de ellos ha tenido un contacto sólido o significativo durante su vida con una de las variedades del norte de la Península (7, 11, 12 y 13) ya que parte de la familia de estas personas, y en algunos casos también el cónyuge, tiene orígenes en el norte de España. De ahí que una de las personas encuestadas indique que utiliza una variedad del norte y una del sur: «Respuesta a la pregunta 18 (en la que no se pueden marcar dos respuestas.): «En mi lugar de trabajo utilizo tanto la variedad del sur como la del norte de España».

El resto de los encuestados (excepto una, que indica que usa una modalidad septentrional por «contaminación» de los compañeros) indica simplemente el uso de una variedad estándar, estandarizada, neutra o, incluso, acorde con la norma lingüística. Una variedad, que por la caracterización dada en las respuestas podríamos calificar como marcada diatópicamente como débil y diastrática y diafásicamente como alta, en relación con la lengua de la distancia, y cuyas condiciones comunicativas prototípicas son: comunicación pública, desconocimiento de los interlocutores, ninguna emocionalidad, independencia de la situación y acción comunicativas, distancia física y ninguna referencialización desde el aquí y ahora del hablante, débil cooperación, reflexión, carácter monologal, por una fuerte contextualización lingüística, una sintaxis integrativa y una alta planificación lingüística.

En estas condiciones se generan unas tradiciones discursivas para las cuales lo esperable es la ausencia o debilidad de marcas diatópicas y unos niveles y estilos de lengua altos que permiten al hablante valerse exclusivamente de medios lingüísticos que seleccionan elementos prestigiosos tanto en lo diastrático como en lo diafásico (Koch y Oesterreicher, 1990; Méndez, 2008; Morgenthaler, 2008). Se hace uso de la lengua estándar cuando la comunicación deja de ser estrictamente privada (Martín Zorraquino, 2001: 4), y es así que el estándar se siente como patrimonio cultural de todos, y esas funciones comunes oficiales, o simplemente públicas, le confieren un rango superior y de prestigio. Por eso, en esas situaciones todo hablante culto renuncia generalmente a sus peculiaridades locales. El estándar debe entenderse como una variedad convencionalmente superpuesta al conjunto de variedades geográficas, sociales y estilísticas de una lengua (Pascual y Prieto, 1998), y es además de la supravariante de prestigio, el conjunto «borroso» de rasgos y procesos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos que se describirían en parte en algunas gramáticas normativas, que las formulan. Así las cosas, los rasgos y procesos de una variedad estándar no configuran un sistema (Demonte, 2003).

El 27,9% de nuestros encuestados se decantan por la preferencia de soluciones ejemplares panhispánicas en contextos de distancia comunicativa, o/y en situaciones donde se pretende alcanzar, a veces en un aproximación a las necesidades del otro, una mayor eficacia comunicativa. Que en determinadas situaciones comunicativas se desaparezca buena parte de lo geográfico, social o estilísticamente marcado es algo normal, y esto

sucede porque nuestros encuestados poseen todas las herramientas para poder hacerlo, y porque, además, son rasgos que no considera ajenos, sino tan suyos como aquellos que -en esas situaciones comunicativas- volverá a emplear. Como señala Narbona (2003: 112) la adaptación al entorno comunicativo es algo que todos hacemos continuamente (II:43:3: «Ahora mismo no creo que haya algo como un “español estándar” y menos en la televisión española. Aun así, reconozco que tienes que irte a emisoras regionales o locales para escuchar las variedades “reales” de la lengua. Además también es cierto, que dentro de los dialectos hay variaciones claras: no es igual una persona con una formación universitaria, por ejemplo, que alguien que solo tiene estudios básicos. Hay cierta tendencia, por ejemplo, entre andaluces, a que su acento se vea afectado por el tipo de educación recibida. Y tampoco es algo negativo, es simplemente el resultado de una acomodación a un ambiente determinado.»)

El uso de una modalidad que se configura como un todo exhaustivo y homogéneo, y que surge por contraste y debilitación de los rasgos y procesos considerados regionales nada tiene que ver con la modalidad castellana, en su connotación regional, y sí, para una mayor precisión terminológica, panhispánica o estándar, entre otras denominaciones posibles. Ahora bien, en alguna ocasión, nuestros encuestados han querido hacer una serie de aclaraciones relativas a la variedad geolingüística castellana o variedad septentrional (II:41:79: « El castellano de la lengua escrita y el de la radio y la televisión. También el de los políticos y el de la vida pública en general. Está basado en la variedad septentrional pero no ésta. Se trata de un estándar convencional pero que la gente no usa en el habla cotidiana.»; II:41:104: «Cada una de las variedades tiene sus propias características. Además, el que hoy por hoy se considera español estandar, la variedad septentrional, no es la de mayor número de hablantes.»; II:41:41: «Aunque haya dicho anteriormente que me parece la variedad septentrional más estándar, con ello no quiero decir que tenga que imponerse a las demás. A mí particularmente me parece más fácil usar esta variedad en mis clases. Pero pienso que todas las variedades tienen el mismo el valor.»; II:18:21: «A veces, por contaminación, utilizo la variedad septentrional como el uso del ceceo, pronunciación de las “s” a final de sílaba.»)

Por un lado, está claro que, desde una perspectiva lingüística, toda lengua natural se actualiza en una modalidad vinculada a una geografía (Moreno Fernández 2010: 107), por otro, es indiscutible que, de entre todas las

variedades de la lengua española, ha sido la castellana la que ha servido no solo de base para la construcción de las normas fijadas por la Real Academia española desde 1713, año de su fundación, sino que además, el modelo por antonomasia para el uso de la lengua, siempre ha venido fijado desde la variedad denominada «castellano» (Moreno Fernández, 2010: 91). Parece que este es el modelo de referencia para la norma cuidada del español, aún hoy, no solo para muchos profesores de todas las procedencias, sino también para muchas instituciones que tienen que ver con la lengua y con su enseñanza, y también en muchos manuales de ELE (Lebsanft, Mihatsch y Polzin Hauman, 2012; Moreno Fernández, 2010).

Pero, ¿realmente, hoy en día, en un mundo pluricéntrico es posible pensar en una concepción de la norma monocéntrica?, ¿la primacía, ejemplaridad, o la calidad de referente principal de la variedad castellana de la lengua española, sigue siendo una constante en la Península Ibérica, identificándose, aún hoy, castellano con estándar? Actualmente, es imposible pensar en una norma monolítica, uniforme, bien establecida y codificada para el español.

Sin duda, es una clara reminiscencia de lo que fue el criterio tradicional, ya hoy obsoleto, de cómo debe expresarse un hablante culto en una situación, que aunque en este caso no sea la de la enseñanza, sigue ubicándose dentro de un ambiente laboral y no familiar, y por ello, aunque no se esté en clase, parece que para muchos surge la necesidad de expresarse en un registro culto formal incluso en el entorno de trabajo, y esa expresión culta formal, que constituye el español estándar en algún caso se identifica con la variedad septentrional o castellano. Pero cuando el juicio de corrección que es una valoración del habla, y el juicio de ejemplaridad, que es una comprobación de índole histórica concerniente a un estado de lengua, aparecen arraigados en un espacio geográfico concreto como valor normativo de la pronunciación castellana, se está hablando, sin duda, de otro tópico que afecta históricamente a la concepción normativa de la lengua española (Méndez García de Paredes, 2009, 2012).

En este caso, la causa de esta percepción de las cosas tiene poco que ver con el hecho de que los encuestados sean de procedencia andaluza, más bien, el origen se ancla en una proyección hacia una lingüística popular, porque solo en el terreno de las creencias se podría mantener que la variedad estándar constituye uno de los dialectos de la lengua española. La presencia de mitos lingüísticos es algo normal en todos los hablantes de una lengua sin

excepción (los especialistas en lenguas son también hablantes) y nuestros encuestados no constituyen una anomalía.

Lingüísticamente hablando, el estándar está lejos de connotaciones geolingüísticas, y sí asociado a la lengua escrita como la que permite conocer la lengua en todo su desarrollo, la que hace posible la comunicación en tiempo diferido, la que todos los hablantes de una lengua respetan en su forma porque es su forma la que los representa a todos, por ello, estándar y escritura son dos nociones estrechamente conectadas (Moreno Fernández 2010: 30). La ejemplaridad estándar es siempre una variedad de lengua enseñada y aprendida en las diferentes etapas de incorporación a la cultura e intelectualización, por las que atraviesa el individuo que accede a la alfabetización, de este modo, la biografía individual puede facilitar el acceso a los estándares (en sociolectos altos, y medio- altos el individuo tiene más facilidad para adquirirlo), aunque a posteriori pueda convertirse para muchos en su modelo lingüístico de referencia primario, en lo que podría llamarse su abstracción de lengua «por defecto» (Simone, 1997), así sucede en los sociolectos altos o medio- altos de muchas zonas, razón por la cual suele decirse que el estándar por su situación es un sociolecto.

En definitiva, en las mismas circunstancias de comunicación aparentes, unos encuestados han utilizado la variedad meridional y otros han usado otra variedad lingüística que podría denominarse estándar, de hecho, se manifiesta una clara bifurcación de percepciones en lo que se refiere al modelo de lengua usado en este contexto, como se desprende del 72,1% que han elegido la variedad meridional y también en referencia al 27,9% que dicen haber elegido otra variedad distinta de la meridional, más cercana al estándar. Ambos grupos de encuestados, dentro de este mismo contexto comunicativo, eligen conscientemente los usos lingüísticos que pretenden emplear, ya que su nivel de educación o de instrucción se lo permiten, pero en cada una de las opciones se deduce que estos individuos, integrados en una red social/contexto social, pueden mantener tanto relaciones de distancia como de cercanía comunicativas, y estas encajan con los prototipos que poseen los hablantes de cualquier lengua, y que dependen en gran medida, a la vez, de las características personales que pueda poseer el receptor (que sean nativos/ no nativos o que no tengan el español como primera lengua, que sean nativos de diferente procedencia o compañeros andaluces/ no andaluces o extranjeros con diferentes niveles de español).

De este modo, se observa cómo muchas veces, el receptor/interlocutor juega un papel crucial en la toma de decisiones acerca de la modalidad empleada por el hablante, no porque imponga directa o indirectamente nada, sino porque los hablantes son conscientes de que el proceso de comunicación es como mínimo bidireccional y es necesario facilitar la comunicación. Pero no solo, también son importantes el contexto situacional (la situación extralingüística que rodea el mensaje, y el tiempo y lugar en el que se realiza la comunicación), la habilidad social de ambos interlocutores, la distancia que existe entre los interlocutores durante la interacción (datos proxémicos), las características que suponen la interrelación entre emisor y receptor (en concreto, el tipo de comunicación o trato que se mantiene con esa persona).

No han faltado, sin embargo, quien ha visto mermada su capacidad de elección, aunque en un porcentaje muy bajo dentro de los encuestados pertenecientes al 27,9%, en cuanto se ha adscrito a una falsa concepción de la lengua, a una arquitectura de una teoría popular fundamentada en los prejuicios, mitos y creencias respecto a la configuración misma de la lengua.

2.1.2. Variedad usada en clase.

Las características de esta segunda variable las hemos averiguado a través de una serie de observables, es decir, mediante fragmentos del discurso de los cuestionarios donde los encuestados hablaban del comportamiento o conducta que tenían respecto a las variedades del español en el contexto de la enseñanza. Por tanto, en el cuestionario no se pregunta directamente a los encuestados cuál es la variedad empleada en clase por configurarse como un dato sensible con el que hay que obrar con minuciosidad y precisión, con el fin de obtener una correspondencia fidedigna de los datos recogidos con la realidad de la actuación. Consecuentemente los resultados se han tenido que extraer manualmente a través de lo que dicen las preguntas con respuesta abierta, y a través de ciertas preguntas-criterio cuya finalidad era la de extraer conclusiones acerca de la variedad empleada en clase. Las preguntas que nos han servido para esta finalidad son las siguientes:

- ¿Considera más adecuado emplear una u otra modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?
- ¿Por qué?
- ¿Se ha visto en la necesidad de tener que emplear una u otra modalidad del español en la clase?
- ¿Piensa que sería útil en la docencia ELE incluir su propia modalidad lingüística?, ¿en qué momento?, ¿cómo lo haría o cómo abordaría la cuestión?
- ¿Existe un español estándar? ¿Por qué?
- ¿Dónde, en su opinión, se sitúa el estándar lingüístico de la lengua española?
- Como usuario de español, ¿en qué programas de tv o medio de comunicación oye ese estándar?
- ¿Identifica el uso de ese estándar con algún país o alguna ciudad?
- ¿Cree que hay un estándar del español o varios? Si es varios: ¿Puede indicar con qué uso o ciudad identifica cada uno?

Previamente a estas preguntas con respuesta abierta se ha preparado al encuestado con varias preguntas directamente relacionadas con la modalidad que empleaba con su familia y con las modalidades que (re)conocía de entre las que corresponden a las principales áreas geolectales, con el objeto no solo de acercarlo a su discurrir cotidiano sino también de hacerlo reflexionar a priori, consciente o instintivamente, sobre su experiencia de hablante. La pregunta sobre la modalidad empleada con la familia habría sido una pregunta netamente excluyente del propio encuestado si la respuesta no hubiera sido la modalidad meridional, aunque ya antes de que se mandase el cuestionario se habían establecido una serie de filtros para realizar una selección previa de los encuestados en base a la procedencia.

Hemos realizado, como se ha podido ver en el capítulo anterior, un análisis de las frecuencias de la variable objeto de estudio (Cfr. Tabla 8: Distribución de frecuencias variable modalidad en clase). La tabla 8, distribución de frecuencias variable modalidad en clase, nos presenta las opciones lingüísticas elegidas en la clase de español por los encuestados. De la presente tabla se desprende que el 57,7% de los encuestados señaló el uso la modalidad meridional dentro de la clase de ELE, el 37,8% la utilización

de una modalidad neutra⁽⁵³⁾ o estándar y el 4,5% se dividió entre el empleo del castellano o de la modalidad septentrional en clase.

Ya hemos visto que es insostenible intentar definir el concepto de dialecto sin recurrir al de lengua, pues la lengua se nos presenta como una realidad construida por el imaginario colectivo y el dialecto como la realización concreta de esta realidad. Así, desde una perspectiva lingüística, las lenguas naturales siempre se exteriorizan en forma de variedades dialectales o geolingüísticas (Moreno, 2010: 18) y el español no es una excepción; no es posible usarlo de modo ajeno a la realidad geolingüística hispánica. Por lo tanto, el único camino para aproximarnos a un estándar del español consiste en adoptar una estrategia que prime, en primer lugar, lo correcto sobre lo incorrecto; que, allí donde no llega la normativa, prevalezca lo culto sobre lo inculto; y que, allá donde lo culto proponga soluciones diferentes, prime lo general sobre lo particular (Moreno Fernández 2010: 40). Este es el caso del 57,7% de los encuestados, y de todos, como veremos.

De este modo, teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, en el caso de hablantes andaluces, y en concreto de profesores de ELE andaluces, la modalidad elegida desde la cual partir o emprender el camino hacia el estándar, de todas las posibilidades dialectales que el español ofrece es la meridional, no puede ser otra. No hay que pasar por alto que, pasado el periodo de adquisición de un estándar, determinados hablantes realizan en sus comportamientos diafásicos un movimiento que va desde el vernáculo hasta el estándar, pues su lengua primaria o su abstracción de lengua «por defecto» es el vernáculo (Morillo, 2009), y así lo señalan, en este caso, también nuestros encuestados.

Pero Morillo Velarde (2009: 282) advierte, asimismo, que existen hablantes que siguen, siempre que lo requiera la situación, un sentido inverso, es decir, sus prácticas comunicativas se desarrollan habitualmente en la variedad estándar (porque han terminado haciendo de ella su lengua «por defecto») y cuando la ocasión lo exige, cambia a lo que fue su primer modelo de lengua. En este sentido, resulta relevante cómo el 37,8% que ha respondido que la modalidad empleada en clase era la estándar o neutra, se acerque tanto al 27,9% (tabla 7) de los que respondieron que usaban una variedad más relacionada con el estándar en su lugar de trabajo.

53) La palabra neutra explícita, al pie de la letra, las respuestas de los encuestados, y en este contexto invoca una modalidad estándar.

Esta diferencia de comportamiento (o la percepción de ella), por parte de nuestros encuestados, respecto a la variedad empleada en clase va ligada no solo a la biografía de cada hablante, sino también a la naturaleza y al tipo de divergencias que separan los diferentes vernáculos del estándar, y no solo, a la flexibilidad o rigidez de este a la hora de admitir innovaciones procedentes de variedades diatópicas de la lengua (puesto que el modelo estándar del español admite una cierta tolerancia), al grado de con(s)cienza que tienen los hablantes acerca de las formas coexistentes y a la naturaleza de los juicios desde la corrección idiomática que se opera en el seno de una comunidad lingüística. Se rechazan o se promueven usos que pasan de actos colectivos no lógicos y disidentes a modelos idiomáticos codificados (Morillo Velarde, 2009: 282), pues las normas de corrección lingüísticas cambian a lo largo de la historia de la lengua y también geográficamente.

Por último, observamos que un 4,5% de encuestados ha respondido que usa el castellano (como variedad diatópica) o el español septentrional. Para estos encuestados, la variedad septentrional constituye el punto de partida de la modalidad estándar, o incluso se identifica con esta (II:23:34: « (...) porque la norma de las autoridades suele estar más vinculada a la variedad septentrional (la escritura es relativamente coherente con una modalidad, no con todas; es imposible que sea de otra manera). La variedad puede ser interesante, pero en el aprendizaje, una multitud de posibilidades simultáneas, por legítimas que sean, le complica la vida al estudiante, que necesita encasillarlo todo en “lo digo” y “no lo digo”.»; II:23:60: «Creo que la variedad septentrional entendida como castellano, es la mejor desde mi punto de vista, ya que es el punto de partida para la formación de las demás variedades.»; II:21:93: «Considero que todos de alguna forma con independencia de nuestro origen regional, optamos por el empleo en clase de una modalidad estándar que se ajusta a los parámetros del español septentrional. Sobre todo en lo relativo a la pronunciación.»; II:21:106: «Por otro lado, mis alumnos deben realizar exámenes que en su mayoría se enuncian en español septentrional; eso, unido a la falta de tiempo, me hace preferir esta última variedad, sobre todo con niveles de principiante.»; II:35:106: «Si estoy preparando a mis alumnos para un examen que tendrá lugar en castellano septentrional, eso determina naturalmente el tiempo que puedo dedicarle a otras variedades. Si mi manual está en variedad mexicana (o una variopinta mezcla de variedades sudamericanas, como me ha ocurrido en alguna ocasión), necesito más tiempo para prepararme el

vocabulario necesario.»; II:23:109: «Considero que la variedad septentrional es la más adecuada para trabajar con alumnos de ELE porque las películas, documentales y la mayoría de información que les llega sobre el español suele ser desde esta modalidad» ; II:35:109: «Yo creo que cuando se es profesor de ELE en Europa, la variedad más utilizada es la septentrional. Porque los alumnos están acostumbrados a escuchar esa variedad.»; II:37:109: «Yo normalmente utilizo la septentrional, porque como he dicho, los alumnos están acostumbrados a recibir información sobre el español en esta variedad.»)

Este desarreglo terminológico en el que convergen la variedad septentrional y el español estándar parece deberse a la mera aproximación de la fonética del español septentrional o castellano al español estándar peninsular, ya que «la percepción normal que el hablante tiene de su lengua es predominantemente fonética y léxica» (Marcos Marín, 2011: 66). En este caso ciertos hablantes andaluces parecen establecer correspondencias entre su forma de acercarse al estándar desde un punto de vista fonético y una serie de formas que percibe como no estrictamente andaluzas de representar fonéticamente la lengua y que coincide con las del español castellano, lo que no significa que esas formas de representación fonéticas no las poseamos en el conjunto de hablas que conforman la variedad meridional. El proceso mental que tiene lugar en estos hablantes andaluces de español queda perfectamente definido en las palabras de Morillo Velarde:

«(...) Las realizaciones fonéticas del andaluz culto configuran como una serie de mecanismos articulatorios que buscan representar fonéticamente la mayor cantidad posible de información morfológica que se contiene en la imagen de la palabra que el hablante guarda en su cerebro, y que se corresponde con su imagen gráfica, esa que viene a constituir el objeto idealizado del análisis lingüístico y desde la que, además, el hablante andaluz puede establecer correspondencias con formas no estrictamente andaluzas de representarlas fonéticamente (Morillo 2002:155).»

Pero, en realidad, el español castellano posee una serie de rasgos de pronunciación, de gramática y de léxico que lo desvinculan del español estándar y que difícilmente nuestros encuestados pueden llevar a cabo

entre otras cosas porque no han nacido en ese área geográfica, a saber, la pronunciación apicoalveolar de /s/, tendencia a la metátesis de /θ/ por /d/ en palabras terminadas en esa consonante («madriz», «ciudaz», etc), el uso intenso de leísmo y avance de leísmo de persona con falta de concordancia, uso de laísmo y loísmo, o el uso de castellanismos en el plano léxico (Moreno Fernández, 2010: 72)

No hay modalidades correctas y otras que no lo son, hay hablantes (gallegos, andaluces, castellanos, argentinos...) con una competencia comunicativa distinta a la de otros. No hay que olvidar la distinción sistemática de Coseriu (1990: 45) entre lo correcto y lo ejemplar, pues ambos conceptos, o se confunden casi constantemente o no se llega a distinguir lo que es correcto de lo que es ejemplar, es decir, la corrección del hablar y la ejemplaridad idiomática (o la lengua «estándar»). No puede considerarse una sola forma de la lengua histórica como lengua correcta. Tampoco se pretende reducir lo ejemplar a lo simplemente correcto y rechazar por inútil cualquier actividad en pro de una presunta unidad idiomática. No solo el uso debiera imponer su autoridad (Martínez Mangado, 2005).

En el mundo hispánico, tanto en España como en América, ha existido una tendencia a considerar como único «español correcto» el español ejemplar de España, y, de esta manera, el seseo y el voseo, por ejemplo, se presentaban como «vicio» en todo el español americano (Martínez Mangado, 2005) pero a lo largo del siglo XX comienza a consolidarse una progresiva ruptura de la tradicional comunión de criterios en torno a la primacía, la ejemplaridad o la calidad de referente principal de la variedad castellana de la lengua española. Esa ruptura ha tenido mucho que ver el desarrollo paulatino de dos tendencias que parecen estar en contraposición y que han comenzado a alcanzar su máxima expresión en el último tercio del siglo pasado: la «globalización» y la «localización» (Moreno Fernández, 2010: 96). La localización, que es fruto de un innegable deseo de preservar la propia identidad pero que nace a partir del desarrollo, durante el siglo pasado, de movimientos nacionalistas, regionalistas y localistas, última tendencia esta, que es «también seguida por las creencias populares, cada vez más favorables a convertir las modalidades locales en modelos propios de referencia» (Moreno Fernández 2006: 85).

Esta tendencia hacia la «localización», elegida también por un número profuso de teóricos, puede conducir a cierto grado de consternación incluso

entre los mismos profesionales de la lengua, y conducir a la discriminación lingüística dentro de una jerarquización de los dialectos que no es viable, hoy en día, en la lingüística como campo del conocimiento científico y que es clara reminiscencia de lo que fue el criterio tradicional, del que hablábamos más arriba que termina por identificar el español estándar con la variedad septentrional o castellano. A este respecto son ilustrativas las palabras de Moreno Cabrera:

« (...) Tanto ellos como nosotros hablamos dialectos. Nadie habla la lengua española. Si un andaluz disimula su acento para adecuarse al nuestro, no ha pasado del dialecto a la lengua, sino de un dialecto de menos prestigio a otro dialecto de mayor prestigio.» (Moreno Cabrera, 2009:57)

La pronunciación andaluza no es única o uniforme; hay un tercio de andaluces que sesea, otro que cecea y otro tercio que distingue, por ejemplo. Es palmario que dentro de lo que son las hablas andaluzas, tenemos todos los «recursos» necesarios para no tener que imitar a nadie, sino más bien a nosotros mismos. No en toda Andalucía se habla de la misma forma, pero sí que todos los rasgos del español estándar están presentes en el conjunto de hablas andaluzas.

La decisión de preferir en determinados contextos una serie de soluciones ejemplares panhispánicas no se toma por imitación de ningún otro dialecto del español. Por otra parte, ¿se puede hablar de mayor o menor prestigio de un dialecto del español respecto a otro? No podemos confundir lo dialectal con lo vulgar, es decir, rasgos que se deben a motivos geolingüísticos con los que puedan originarse en factores sociolingüísticos, porque afirmaciones como estas podrían ser pretexto y foco de brote de radicalidad o nacionalismos lingüísticos que no tienen razón de ser. De un registro (no «dialecto») a otro más prestigioso pasamos todos (andaluces y no andaluces) y además constantemente, siempre que podamos hacerlo, con independencia de que tengamos un acento u otro.

En el caso concreto de los profesores andaluces de español, ya sea dentro del aula como fuera de ella, no necesitan ni disimular ni «imitar» (como, en cambio, aconseja Andión en 2007 a los profesores en general) ningún rasgo de ninguna otra variedad preferente, sino que esos rasgos están ya

presentes en el conjunto de hablas que pertenecen a la variedad meridional. Esa adopción de unos rasgos que, repetimos también son nuestros, en un determinado contexto comunicativo -y en esto sí que estamos de acuerdo - «no supone la modificación drástica de los hábitos lingüísticos». Y en los casos en los que sea necesario sería recomendable «neutralizar, dentro de una búsqueda naturalidad, aquellos rasgos que crean problemas de significado» (Andión, 2007).

Lograr una armonía entre la imprescindible unidad del idioma y la no menos esencial aceptación y conocimiento de la riqueza de las variedades internas, es una tarea para la que las academias de la lengua y el Instituto Cervantes tienen que seguir perseverando, porque también en las peculiaridades que caracterizan las variedades se funda la unidad de nuestro idioma. Y puesto que la norma culta del español no es una sino múltiple, no tiene sentido proponer una norma de una región para que sea modelo de la lengua nacional de toda una inmensa comunidad de hispanohablantes. Así lo señala la Real Academia, «ya no es posible presentar el español de un país o una comunidad como modelo panhispánico de lengua» (NGLE 2009: XXXIX-XLVIII). Pero hay que seguir limando defectos, a la hora de llevar la teoría a la práctica.

Dadas las circunstancias, no es extraño que uno de nuestro encuestados hable de vinculación de la modalidad septentrional con la norma de las autoridades (II:23:34: «...porque la norma de las autoridades suele estar más vinculada a la variedad septentrional...»), si al inicio del primer volumen del *Plan curricular del Instituto Cervantes* en 2006 todavía aparece un apartado, «Norma lingüística y variedades del español», introductorio a los inventarios de contenidos en el que se declaran principios como el reconocimiento de que la norma centro-norte peninsular española será el objeto preferente de su descripción (Andión, 2013). De hecho, este resquicio del pasado se ve transvasado a la realidad de muchos centros públicos y privados en los que se enseña ELE:

«Debo utilizar una modalidad distinta de la mía. El español de Castilla es el empleado en el extranjero para enseñar, por lo que me he visto, no obligada, pero sí condicionada. Creo que es algo generalmente aceptado....» (II:37:69)

Está claro que no es simple, dado el proceso plurisecular de tráfico de población y de constitución de la lengua estándar por el que ha pasado el español, conseguir establecer hoy en día qué es o dónde está la lengua estándar. Pero el hecho de que incluso a los lingüistas les resulte difícil ponerse de acuerdo sobre cómo es ese estándar y dónde se encuentra, y que entre los mismos lingüistas y profesores haya confusiones conceptuales, nos puede hacer comprender suficientemente el conflicto y la dificultad que pueda suponer la cuestión para los demás hablantes. Una cosa es cierta, aunque sabemos que no podemos identificar el estándar con una región lingüística determinada, tampoco podemos usar el español descontextualizado de la realidad geolingüística (Moreno Fernández, 2010: 35). En este sentido, se ha hablado del nuevo «concepto de un «español total», cuya descripción «abarca el entramado de variedades y normas globales, regionales y nacionales» (Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Hauman, 2012: 8). La realidad es que «parece haber una situación a medio camino entre el monocentrismo tradicional y una creciente aceptación de la diversidad de las normas emergentes o existentes, acompañada por el ideal de una norma panhispánica», como hemos podido comprobar a través de nuestras encuestas:

«habría que averiguar si cada una de estas normas son un estándar explícito, fijo y codificado, o más bien son normas cultas de una variedad nacional en vías de codificación y estandarización, y cuál es la repartición geográfica de las normas, e incluso esclarecer cuál es la relación entre la dimensión diatópica de una lengua y el estándar» (Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Hauman, 2012: 8).

En vista de los resultados obtenidos, de donde se desprende que el 57,7% de los encuestados empleaba la modalidad meridional dentro de la clase de ELE, y el 42,3 % otra modalidad distinta, podemos decir que se ha producido un cambio respecto a la percepción de la variedad usada en el lugar de trabajo en un 14,4 % nuestros encuestados.

Todos nuestros encuestados, sin excepción, hacen una reflexión sobre la variedad que elegir con el objetivo de describir o representar la lengua histórica o para presentar un estándar de lengua, entendido como

elaboración artificial de la misma, proyectada con el objeto de llegar a ser instrumento de comunicación y de aprendizaje de la lengua extranjera. En este viaje de la singularidad del hablante concreto y real hacia la lengua general, el habla se va despojando de particularidades diafásicas (se mueve hacia los registros neutros o formales), diastráticas (se va dirigiendo hacia los estratos medio-cultos y cultos) y diatópicas (busca los rasgos normativos y se aleja de los dialectalismos). En la ascensión a modelo, acompañan a la lengua la corrección y la neutralidad (Andión, 2008: 12).

Pero no es tarea fácil encontrar un arquetipo que sea a su vez modelo de corrección y prestigio, y que se pueda considerar común o general. Y aunque la percepción de la realidad lingüística sea diferente en unos y otros de nuestros encuestados, todos ellos reaccionan de modo atento y escrupuloso ante este reto que se les presenta a todos los profesores de español en general, en el que el hecho de ser nativos no facilita la tarea.

Es precisamente esa conciencia subyacente que existe en todos y cada unos de los hablantes de la variedad meridional de singularidad en los propios usos lingüísticos, en contraste con otros hablantes de diferentes zonas geolingüísticas peninsulares, para quienes, su propios usos entrarían subjetivamente en los cánones de lo estandarizado, la que los hace alcanzar la culminación del periplo y apoderarse de un modelo de lengua capaz de cumplir las más altas expectativas de acercamiento al modelo estándar. Todo ello, unido a una preparación específica, algo esencial, hace que estos hablantes puedan elegir los usos lingüísticos que desean emplear y llegar a cumplir su desafío con eficacia.

De este modo, nuestros encuestados realizan el mismo camino, en cualquiera de los dos modos, hayan elegido la variedad meridional u otra, pues han detallado una descripción funcional-integral del estándar, el cual tendría que, de todos modos, tratar de conciliar la exigencia de homogeneidad del objeto de la descripción estructural con la exigencia de corresponder a un saber idiomático real, por ello se hacía indispensable para la descripción partir de una lengua funcional concreta (la variedad meridional en el caso de las respuestas de la mayor parte de los encuestados), unida a la condición básica de tener «la mayor difusión sintópica, sinstrática y sinfásicamente» (Coseriu, 1981: 314). Esta descripción se amplifica además con lo que sus hablantes saben pasivamente de otras lenguas funcionales de esta manera ostentaría el máximo de coincidencias con ellas, todo ello para alcanzar

una adaptación de uso de la lengua a las circunstancias de la situación comunicativa en la que nos encontramos, que es la enseñanza de ELE.

3. Factores

Se ha examinado, a través del cálculo de probabilidades, si las modalidades empleadas y en general la conducta lingüística del profesor guarda relación o está condicionada por factores de tipo objetivos (el sexo, la edad, el lugar de procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza, lugar de residencia).

La selección se ha hecho, por un lado, teniendo en cuenta los factores individuales descritos por Silva-Corvalán (2001) que han podido tener repercusiones sobre la organización social en general, y que hemos caracterizado como objetivos, y por otro lado, se han tomado en consideración los factores que atañen a la situación inmediata que rodea la interacción, es decir, el contexto externo, y que son un tipo de factores más ligados a la subjetividad.

3.1. Factores de tipo objetivo

En primer lugar hemos ido obteniendo, a partir de la muestra, las variables con las que hemos realizado el análisis de los estadísticos descriptivos de frecuencias: por un lado, las variables edad, sexo, lugar de procedencia, tipo de estudios realizados, años enseñando español, lugar de residencia, y por otro lado, las variables modalidad empleada en clase y modalidad en lugar de trabajo, además de los indicadores: Utilidad inclusión modalidad, ¿Hay un español estándar?, y en una ocasión que se ha considerado oportuno «Considera más adecuado para enseñar emplear una u otra modalidad».

Dentro de los factores llamados objetivos, hemos podido separar, por un lado, los factores que hemos llamado estructurales: procedencia, tipo de

estudios, años de enseñanza, lugar de residencia; de otros que reflejaban atributos personales: sexo y edad.

El resultado ha sido que las variables objetivas que reflejaban atributos personales (sexo y edad) puestas en relación con la modalidad usada en cada situación dentro del contexto laboral, es decir, con las variables *modalidad empleada en clase* y *modalidad empleada en el lugar de trabajo*, pero no solo, también con los indicadores *utilidad de la inclusión de la modalidad en clase*, y *¿hay un español estándar?* han resultado independientes entre sí, es decir, no han constituido factores que pudieran asociarse con el tipo de modalidad empleada en cada caso.

Por lo que se refiere a las variables de tipos estructurales, es decir, *procedencia*, *tipo de estudios*, *años de enseñanza* y *lugar de residencia*, hemos podido constatar que hay algunas que condicionaban el modelo de lengua empleado y otras que no lo condicionaban. No se ha encontrado ninguna asociación en relación al lugar de procedencia, es decir, el lugar de donde proceden nuestros encuestados en Andalucía no tiene relación con la elección lingüística que cada uno realiza. En cambio sí que hemos encontrado las siguientes asociaciones:

1. *Tipo de estudios- ¿Hay un español estándar?*
2. *Años enseñando español -¿Hay un español estándar?*
3. *Lugar de residencia - Modalidad usada en clase*
4. *Lugar de residencia - ¿Considera más adecuado emplear una modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?*

3.1.1. Tipo de estudios- ¿Hay un español estándar?

La variedad estándar se destaca de las demás y se convierte en una especie de modelo para los integrantes de la comunidad lingüística. Se define por su relación con los grupos sociales que la alientan y mantienen como parte del «ideological state apparatus» (Downes, 1982; Prieto de Los Mozos, 2001). De este modo, forma parte del capital cultural de ciertas clases o grupos dominantes, es decir, de los más poderosos o los más instruidos representando típicamente un «site of un conscious ideological conflict» (Downes, 1982; Dittmar y otros, 1998). Por ser minoritarias y asociadas al

prestigio deben identificarse como variedades marcadas (Pascual, 1998; Prieto de los Mozos, 2001).

Resulta, pues, difícil aceptar que tal variedad se hable fuera de ciertos contextos, de hecho, de la tabla 7 se desprende que solo un 27,9% de los encuestados elige una variedad estándar o sucedánea con los compañeros en el lugar de trabajo, mientras que un 72,1% de los encuestados señaló emplear la variedad meridional. Tal afirmación se refuerza cuando se advierte, a través de las respuestas de los encuestados, que las causas del uso de tal variedad estándar en este contexto comunicativo se pueden relacionar con razones ajenas a los encuestados; bien porque la comunicación no era estrictamente privada, bien para facilitar la comunicación en vistas de un interlocutor de diferente procedencia o extranjero y/o con un nivel de español que pudiera obstaculizar la comprensión. Lo común, lo ordinario, no es el uso de la lengua estándar, y es que la aceptación de las normas lingüísticas se manifiesta más en términos de actitudes o creencias que de realización. Precisamente «el uso lingüístico es el lugar ideal para el choque entre la conducta real y la conducta modélica» (Prieto de los Mozos, 2001) aunque, en la realidad, «los modelos de conducta, por arbitrarios que sean, suelen operar eficazmente en las redes sociales» (Cooper, 1989; Moreno Fernández, 2010).

No es superfluo reiterar que no hay modalidades más estimables que otras sino usos de la lengua común más apropiados y eficaces que otros y que el hablante elige los usos lingüísticos que quiere emplear cuando puede hacerlo, porque es incuestionable que educación, instrucción y buen uso (también estándar si se quiere) son conceptos ligados entre sí; el lenguaje utilizado por una persona que ha recibido educación formal suele ser mucho más rico o se puede acercar más al estándar que el de aquella persona que no haya recibido instrucción. En este sentido, se podría afirmar, no solo que los españoles, en general, probablemente hablamos mucho mejor ahora que antes, pues el nivel de instrucción en general, si nos aproximamos a las estadísticas, ha ido mejorando progresivamente⁽⁵⁴⁾, sino que también

54) El analfabetismo fue perdiendo poco a poco su carácter de elemento definidor del nivel de instrucción de la población española; de un 65% de analfabetos en 1887 se pasa a un 6% en 1981. A partir de 1982 se consiguió la total escolarización de los niños en edades comprendidas entre los seis y los trece años, de igual modo se consiguió que los jóvenes de dieciséis a diecisiete años pasasen de un nivel de escolarización del 51,5% en 1982 hasta un 69,93 % en el curso 1991-92. Otro dato relevante es que el número y la cuantía de las becas fue en aumento, ya que se gastaron alrededor de 1.518.892 millones de pesetas, incrementando el gasto público con las inversiones y becas en en-

quizás muchos más pueden participar en la actualidad de los privilegios del estándar, y el caso de Andalucía no es diferente, como demuestran los resultados del cuestionario .

Hemos sometido a análisis la creencia en la existencia de un español estándar sobre la base del tipo de formación de los entrevistados. El objetivo ha sido vislumbrar si el tipo de especialización que han llevado a cabo durante la formación de los participantes de nuestra muestra condicionaba o no la creencia en la existencia en tal variedad y, por lo tanto, su posible uso.

Ya hemos advertido que la clasificación en grupos según el tipo de estudios ha sido fruto de una marcada reflexión, que no detalla el nivel de instrucción sino el tipo y grado de especialización, y que se ha realizado de este modo no solo para simplificar los resultados de una manera práctica y diferenciada, sino también con el fin de obtener unos resultados menos dispersivos y que distinguiesen a simple vista, no el nivel de estudios de los encuestados, sino el tipo de preparación seguida previa a la dedicación a la profesión.

De los datos de la tabla de contingencia 13 (Cfr. Tabla 13: Tipo de estudios en tres categorías-¿Hay un español estándar? Y sucesivas) se desprende que un 68,7% de los encuestados que han hecho filología indicó la existencia de un estándar, mientras que un 31,3% señaló que no. El porcentaje baja, e incluso se invierte, cuando los encuestados proceden de otras carreras que no son filología; así un 41,2% se decantó por el reconocimiento de un español estándar y un 58,8% no. En cuanto a los que indicaron haber hecho estudios universitarios en general, el porcentaje volvió a subir acercándose más a los filólogos; un 70,0% sí lo reconocieron y un 30,0% no.

En algunos trabajos realizados se ha podido advertir cómo la tendencia a la utilización de la variante estándar, viene impulsada por hablantes que poseen un nivel de instrucción y un estatus socioeconómico mayor (Navarro, 1991: 304) o por los estamentos más elevados de la sociedad, así como por jóvenes y mujeres (Serrano, 1996: 130), como ya hemos señalado antes a

señanza desde 1982 hasta esa fecha. Los resultados de este gasto fueron, en medida satisfactorios, ya que se contribuyó a mejorar la enseñanza y la calidad de esta, incluso hasta en los estudios universitarios. Algunos datos dan muestra de la situación tan delicada que había en España respecto al tema de la enseñanza en los primeros años de la democracia, el 66% de los jóvenes cuyos padres eran universitarios accedían a la Universidad mientras que solo el 3% de los hijos con padres de educación primaria accedían a estudios universitarios (Vilanova y Moreno, 1992).

propósito de la variable sexo, la cual, en nuestra investigación, no ha tenido relevancia ya que no ha influido en las elecciones lingüísticas de nuestra muestra.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre las variables *Tipo de estudios realizado* y el indicador *¿Hay un español estándar?* es 7,545(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,023. Esos datos sugieren que hay asociación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,023) está por debajo de 0.05. Existe pues asociación entre la variable y el indicador. Los estadísticos calculados en la tabla miden el grado y la naturaleza de la relación entre las dos variables cuando no existe un orden en las categorías de las mismas, como es nuestro caso⁽⁵⁵⁾. Son índices basados en la Chi-cuadrado. Tratan de minimizar la influencia que sobre la Chi-cuadrado tienen el tamaño de la muestra y los grados de libertad y en general dan valores que oscilan entre 0 y 1. Para una tabla 2*2 el valor de Phi es igual al coeficiente de correlación de Pearson. Si el número de filas o columnas es mayor que 2, Phi puede ser mayor que la unidad. La V de Cramer será igual a Phi en una tabla donde K=2 (siendo k el menor número de filas y columnas de la tabla). El coeficiente de contingencia nunca podrá tener un valor igual a la unidad y su valor máximo dependerá del número de filas y columnas de la tabla. Vemos en la tabla que Sig. aproximada es menor que 0,05 y nos vuelve a indicar que existe asociación entre las variables al 5% de significatividad. Estas medidas confirman el resultado de la Chi-cuadrado, de hecho están basadas en la Chi-cuadrado.

Asumiendo que existe asociación, nos podemos preguntar de dónde procede esta asociación, es decir, ¿entre qué categorías de la variable y qué categorías del indicador existen relaciones? (Cfr. Tabla de contingencia 13A: Tipo de estudios en tres categorías-¿Hay un español estándar? y sucesivas tablas)

Cuando el valor absoluto de los residuos corregidos es mayor que 1,96 eso implica asociación entre categorías de las variables analizadas. Como se puede ver en la tabla de contingencia 13A, los encuestados que han realizado otras carreras son los que más asociación tienen con el español estándar pues el valor absoluto de los residuos corregidos es de 2,7. Pero tienen una asociación negativa. En cambio, los encuestados que han realizado filología

55) Son variables nominales y no ordinales, pues no tiene sentido la ordenación de las categorías.

tienen una asociación positiva con la creencia en un español estándar, pues el valor de los residuos corregidos es de 2,2. Sin embargo, no hay asociación significativa entre la categoría universitario de las variables analizadas pues el valor absoluto de los residuos corregidos es de 0,7. Estos datos son muy significativos, están indicando que la creencia en un español estándar va asociada con el tipo de especialización que corresponde a los que han hecho filología (cualquiera que esta sea) y que la negación de un español estándar va asociada a los que no han cursado una especialización específica al inicio de su formación pero que han terminado una carrera universitaria.

3.1.2. Años enseñando español -¿Hay un español estándar?

Tras un análisis de los datos recogidos en la tabla 9, fruto de la pregunta 40, ¿Considera que existe un español estándar?, podemos observar cómo el peso de la creencia en un estándar de la lengua está presente en gran parte de los profesores de nuestra muestra, pues indudablemente «el concepto de estándar, está claramente emparentado con el de enseñanza» (Moreno Fernández, 2010: 32), pero no solo, este indicador ha supuesto una buena fuente de información sobre qué variedad es la que pueden emplear los profesores según sus preferencias, creencias y actitudes, y esto se manifiesta en que esta denominación de español estándar ha sido, y sigue siendo, una fórmula utilizada generalmente para designar inadecuadamente, como ya se ha señalado, un español de modelo castellano, según Moreno Fernández:

«La vinculación de la lengua estándar a una región lingüística determinada no ha sido ajena a la historia del concepto en la lingüística anglosajona. Concretamente el inglés estándar se ha localizado en el sur de Inglaterra (Davies, 1997; Farr y Ball, 2011). En el caso del español o castellano, ha ocurrido algo parecido y el estándar se ha vinculado históricamente al español de Castilla y solo en el último siglo han aparecido otros dialectos de prestigio capaces de disputar el rol del estándar, como el español de Bogotá o el español de la ciudad de México. Aun así, es muy habitual en el mundo de la enseñanza de español que, cuando se dice que «se enseña español estándar», se piense en un español de la España castellana central. De hecho, cuando comenzaron a utilizarse en español las fórmulas lengua estándar y español estándar, tales etiquetas se adjudicaban

indefectiblemente a un tipo muy específico de español: el español castellano, el español norteño, como se venía haciendo desde la Edad Media. La prueba de que esto es así está en los libros que llevan como título o incluyen capítulos de «fonología estándar» y que tratan como a uno más al fonema interdental sordo, característico del castellano peninsular; y, cuando se enseña español estándar, se atiende al uso de vosotros, a la conjugación verbal correspondiente y a su correlato en los pronombres os, vuestro, vuestra; es decir, una gramática basada en el modelo castellano. Español estándar es una fórmula muy utilizada por las escuelas de español para extranjeros para dejar claro que se pretende enseñar un español castellano. Esta es la realidad, aunque tal uso de «español estándar» no sea adecuado.» (Moreno Fernández, 2010: 38)

En cambio «la relación entre la dimensión diatópica de una lengua y el estándar es un aspecto que debería ser excluido con razón de la dimensión diatópica» (Oesterreicher, 2000: 301)⁽⁵⁶⁾. En una situación monocéntrica el problema no se plantearía porque la norma no lleva marca diatópica para los hablantes, pero «en una situación pluricéntrica los hablantes suelen ser conscientes de las diferencias entre las varias normas y de la marca regional de la propia norma desde el punto de vista externo» (Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Hauman, 2012: 9) como hemos podido observar entre nuestros encuestados. Se observa todavía una situación asimétrica, que durante mucho tiempo ha dado lugar a la asociación por parte de los hablantes de una norma con una variación en el espacio.

No es nueva la creencia de que la pureza de una lengua estaba estrechamente vinculada con su lugar de nacimiento, y que al esparcirse por otros dominios se iba «contaminando» con elementos extraños que la llenaban de impurezas, acentuaban su diversificación y motivaban su ruina o ponían en peligro su unidad, eso está en los orígenes de la codificación del español. Como ya se ha apuntado, las creencias, determinadas actitudes y las generalizaciones estereotípicas dificultan y distorsionan la percepción de los datos sensoriales. En este sentido una selección de usos inherentemente monocéntrica, anclada geográficamente en la zona septentrional de España, basada en el español de Castilla, hacía de dicho modelo una norma implícitamente prescriptiva, de manera que el ideal sobre la unidad del idioma se mediría con respecto al seguimiento de esa norma de Castilla, de difícil cumplimiento dentro de la comunidad lingüística del español

56) Citado por Lebsanft, Mihatsch, Polzin-Hauman (2012: 9)

(Méndez García, 2012: 283-5). Pero esta concepción centralista de la descripción del modelo de lengua (un centro en la zona septentrional de España, y una periferia, integrada por el español meridional, Canarias y América) ha tenido que cambiar en pos de la aceptación de la norma, y de la consolidación y unidad del idioma en la actual política lingüística de la RAE.

La identificación de un dialecto concreto con el estándar peninsular hoy día es algo que no tiene razón de ser. El estándar en realidad no tendría nada que ver con la realidad descrita antes legítimamente por Moreno Fernández, pues es «un parámetro calificador» del estatus de los hechos lingüísticos dentro de un espacio variacional: como norma, carece de marcas diatópicas o de otro tipo, ya que se corresponde siempre con la lengua de la distancia, y cualquier fenómeno lingüístico será caracterizado a partir de su relación con ella. Si no se corresponde con ella, quedará marcado diasistemáticamente (Oesterreicher 2002, 2006; y Koch/Oesterreicher, 2007)⁽⁵⁷⁾.

No nos puede sorprender que, entre los profesores de español en general, y entre ellos, en parte de nuestros encuestados en particular, se evidencien los posibles residuos del carácter monocéntrico de la codificación que históricamente ha determinado la norma del español, cuando sabemos que, la opción seleccionada en muchos casos en los centros del Instituto Cervantes es la del español castellano aunque no sea la única. Además en buena parte de los exámenes de esta institución predomina con claridad el material de cuño castellano, con la aparición frecuente de castellanismos léxicos y fraseológicos (Moreno Fernández, 2010: 104), asimismo los materiales elaborados desde España y por editoriales españolas, abocan a un modelo lingüístico de base castellana (Moreno Fernández, 2010: 104; García Fernández, 2010).

No pasa inadvertido a este respecto a Moreno Fernández (2010: 107) un breve texto del Instituto Cervantes⁽⁵⁸⁾ en el que la referencia es la norma castellana, no la española. Del mismo modo, en el DPD (2005), la concepción monocéntrica de la norma sigue, inconscientemente, solapada en la perspectiva enunciativa que se asume en la exposición metalingüística. El español de España, denominación que normalmente hace alusión al castellano de Castilla, sigue siendo referencia y medida para la variación.

57) Citado por Méndez García 2012:293

58) Por ejemplo en: http://muenchen.cervantes.es/es/dele_espanol/informacion_diplomas_espanol.htm

Asimismo, en el Diccionario se habla de norma panhispánica y se hace corresponder con el concepto de español estándar, sin reparar en que el concepto de estándar no designa solo una variedad prestigiosa de la lengua, un sociolecto que pueda admitir variedad interna en la solución que los hablantes cultos dan a ciertos fenómenos lingüísticos (Méndez García, 2012: 293), sino que se constituye en el eje vertebrador de lo que se ha llamado continuum concepcional inmediatez/ distancia comunicativa con que se articula el espacio de variación en una lengua (Koch/Oesterreicher, 2007)⁽⁵⁹⁾.

La concepción falsa de lo que es el pluricentrismo de la que habla Bernhard Pöll (2012) lleva a veces a un comportamiento lingüístico por parte de los hablantes de adopción, en determinadas situaciones, de algunos rasgos valorizados de la norma tradicional, y a evitar los que se identifican como marcados. Esta es exactamente la percepción y la concepción falsa de la realidad lingüística (no uso falso sino legítimo) del 4,5% de encuestados, que en sus respuestas (reflejadas en la tabla 7, y sobre todo, en la tabla 8, que más tarde serán objeto de análisis pormenorizado) dicen que utilizan el castellano (entendido como variedad diatópica) o el español septentrional.

El porcentaje de los que creen en la existencia en un español estándar es de un 60,4%, casi el doble de los que no creen en un español estándar, que son un 39,6%.

La tabla 9 expresa una creencia y una actitud lingüística, la cual puede o no conducir a un comportamiento. Más que una variable es un indicador, sobre el que nos hemos apoyado y que nos ha refrendado a la hora de extraer conclusiones acerca de la variedad empleada en clase, ya que en el seno de las creencias se origina el germen de la actuación. De este modo, hemos sometido a análisis la creencia en la existencia de un español estándar en función de los años de experiencia que poseen los profesores de nuestra muestra para vislumbrar si la mayor o menor experiencia en la enseñanza de ELE de los participantes de nuestra muestra condiciona o no la creencia en la existencia en tal variedad y, por lo tanto, su posible uso. De los datos de la tabla de contingencia 17 (Cfr. Tabla de contingencia 17: Años enseñando español-¿Hay un español estándar?, pruebas de chi-cuadrado y tabla de medidas simétricas.) se desprende que el 44,7% de los encuestados que llevaba menos de 5 años enseñando español señaló que existe un español

59) Citado por Méndez García, 2012: 293

estándar, mientras que un 55,3% negó tal existencia. De entre los que llevaban de 5 a 10 años, un 72,4% afirmó la existencia de un español estándar mientras que un 27,6% la negó. De los encuestados que llevaban de 10 a 15 años enseñando, un 60,0% indicó que sí existe el estándar mientras que un 40% dijo que no. Cuando se superaron los 20 años enseñando español, de los encuestados un 78,6% adujo que existe un español estándar mientras que un 21,4% alegó que no.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre *Años enseñando español* y *¿Hay un español estándar?* es 7,580(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,056. Esos datos sugieren que no hay relación entre Store y Service Satisfaction al 5% de significatividad, debido a que la significación asintótica Sig. es de (,056), es decir, está por encima de 0.05. Se rechaza la hipótesis nula al 5% pero no se rechaza HO al 10% ya que la significación asintótica de la Chi-cuadrado=0,056 es menor que 0,10. Así, podríamos afirmar que existe asociación entre las variables al 10% de significatividad.

La tabla de medidas simétricas vuelve a confirmar el resultado de la tabla anterior; vemos en la tabla que Sig. aproximada es menor que 0.05 y nos vuelve a indicar que existe asociación entre las variables. Estas medidas confirman el resultado de la Chi-cuadrado. De hecho están basadas en el estadístico Chi-cuadrado.

Asumiendo que existe cierta asociación, nos preguntamos que de dónde procedía esta asociación, es decir, ¿entre qué categorías de *años enseñando español* y qué categorías de *¿hay un español estándar?* existen relaciones? (Cfr. Tabla de contingencia 17A: Años enseñando español-¿Hay un español estándar?)

Como pudimos ver en la tabla de contingencia, la del grupo de profesores que lleva menos de 5 años enseñando español, es la que realmente tiene asociación negativa con la creencia en la existencia de un español estándar, pues el valor de los residuos corregidos es de -2,4. Es por consiguiente, el profesor de español que lleva menos de 5 años enseñando el que no cree en la existencia de un español estándar. Esto puede estar anunciando un cambio en las actitudes de la nueva generación en relación con la modalidad estándar. Tendríamos que repetir este análisis dentro de otros 5 años cuando estos profesores estuvieran incluidos en la siguiente franja de edad. Pero si esta circunstancia de la asociación positiva con la no existencia

del estándar fuese solo debida a un cambio generacional y condicionase, por sí sola, la elección ¿ no habría tenido que vislumbrarse también una asociación entre la variable *edad* y el indicador *¿hay un español estándar?* (tabla de contingencia 5) o entre la *edad* y la *inclusión de la modalidad propia en clase* (tabla de contingencia 6) y la tabla de contingencia 7.

Estos datos nos están revelando también que si esa es la creencia de los profesores que llevan menos de 5 años trabajando, estos no emplearán tanto o de igual manera el estándar respecto a los profesores que, al contrario, tengan una asociación negativa con la no existencia del mismo. Entre estos últimos puede manifestarse el convencimiento de que se está abandonando la norma propia, incluso en contextos ajenos al estricto momento de la enseñanza.

Más allá de las percepciones que cada docente pueda tener de su propia realidad lingüística, en el uso público de la lengua la(s) variante(s) estándar(es) constituye(n) una necesidad social, aunque sepamos, como han sostenido parte de nuestros encuestados, que la lengua estándar en sentido estricto no existe, de ahí que incluso hasta lingüistas como Moreno Cabrera (2000) o Moreno Fernández (2008) hayan negado en algún momento su existencia. Así, mientras los maestros necesitan un modelo que enseñar, y los medios de comunicación exigen una referencia para dar solución a las dudas que la variación les plantea, los lingüistas somos incapaces de establecer inventarios cerrados de rasgos estándares, porque los elementos lingüísticos no presentan tales valores entre sus cualidades (Moreno Fernández, 2010: 37).

Así «en ocasiones el profesor puede sentir la tentación de sustituir la norma propia por otra», a veces basta atenuar la intensidad de algunas características (fonéticas, por ejemplo) para evitar las desviaciones más importantes respecto de la norma culta pretendida» (Moreno Fernández, 2000: 88) pero hay que ser conscientes de que «no es tan fácil escapar de lo propio» si es que es necesario escapar. De hecho, entre nuestros encuestados, es frecuente la alusión a la atención que ponen en marcar la /s/ en posición final de sílaba que generalmente en la variedad andaluza puede debilitarse, aspirarse, asimilarse, perderse o, incluso... conservarse, ya que las hablas andaluzas se cimientan en la pluralidad y en el polimorfismo.

Todos actuamos a partir de un sistema referencial propio, de un molde que es el nuestro, y es lícito que sea así, de ahí la parte de los encuestados que contemplan el estándar como algo fingido, aparente e irreal (un 39,6%). Es innegable que el individuo se ve inmerso en un entramado social y condicionado por él, sumido en una serie de procesos naturales o recursos biológicos, que germinan desde el sistema social al que el individuo pertenece y en el que ha nacido, y que condicionan al mismo en toda la secuencia de procesos que tienen lugar durante toda su vida, pero esto le permitirá construir su modelo de lengua o su sistema referencial, que regulará su propia producción, y que le hará posible reconocer, desconocer, valorar y juzgar la producción de los demás. El individuo pues, recibe un sistema de variación y reproduce un modelo, que también reinterpreta.

En la enseñanza de una lengua, pues, todos partimos de una variedad que es la propia, aunque eso no signifique que se tenga la capacidad de adaptarse a las circunstancias lingüísticas (Bustos Tovar 2012: 23). Dentro del 39,6%, y sobre todo, entre los que llevan menos de cinco años de profesor de ELE, se observa una aceptación general de una norma propia, dentro de una lengua tan extensa geográfica y socialmente como el español, a la que es preferible definir dentro de un policentrismo normativo en el que, aceptando la propia variedad lingüística, se preserven los elementos unitarios fundamentales, lo cual garantiza la intercomprensión. No se trata de deslealtad, pues no está siendo desleal a nada ni a nadie, simplemente se trata de realizar una «autointervención» que nos permita una adaptación al entorno comunicativo para conseguir el objetivo comunicativo que nos plantea cada circunstancia, como se evidencia en las respuestas de nuestros encuestados.

En esta línea de corrección científica, el 60,4% de los encuestados se decanta por el beneplácito del estándar, que no identifican con ningún dialecto, como hemos visto cuando hemos hablado de la variedad usada por nuestros encuestados en clase.

En general, se opta por enseñar la variedad estándar del español de España, prescindiendo de los propios rasgos marcados cuando no interesa, o adoptándolos cuando interesa y en otros contextos, y sobre todo a la hora de atender, en un segundo momento, a otras variedades y registros. Todo ello desde un conocimiento amplio de la pluralidad de normas del español, que debe completarse con los usos socio-dialectales que acompañan a

cada una de estas normas. Además, se advierte en general, que nuestros encuestados saben autodefinirse dialectalmente y tomar decisiones que afectan al modelo de lengua de enseñanza, lo cual revela una formación específica en el ámbito de las variedades de la lengua. Estos datos son muy significativos y muy positivos si tenemos en cuenta el estudio de Andión (2009) sobre la variedad del profesor frente al modelo de enseñanza en el que analizaron casos de convergencia y divergencia entre la variedad del profesor y el modelo de enseñanza, así como las necesidades y actitudes que estas situaciones generaron.

Así pues, se han observado varias actitudes con respecto al estándar o más concretamente con respecto a qué se entiende por español estándar. Hay quienes creen en el estándar pero lo suponen una obstrucción de su propia modalidad y hay quienes creen en el estándar identificándolo con el dialecto castellano. El prestigio que se asocia al título de español estándar es directamente proporcional a la utilización de esta modalidad en la enseñanza y al abandono de la propia en ciertos contextos de la comunicación. Para estos, el grado de valoración del profesor hacia su misma modalidad seguramente no tiene por qué ser negativo, pues hay que precisar que generalmente no usan el término “castellano” para referirse a la variedad geolectal de Castilla, con sus todas sus peculiaridades fónicas, gramaticales o léxicas, sino más bien a una variedad estándar a la que se llega partiendo siempre de la propia variedad, en este caso la andaluza.

Hay otros que consideran que el estándar es un punto de unión entre todas las modalidades lingüísticas, entre su modalidad y otras. Han expresado que creen en el estándar, pero de manera que ese estándar no obstruye su modalidad, sino que lo utilizan para ciertos contextos como puede ser el de la enseñanza. Para ellos estamos hablando de contextos diferentes y, por tanto, de registros diferentes para cada contexto de comunicación, y por consiguiente de la misma lengua empleada o vestida con diferentes ropajes según el contexto comunicativo. Para estos, el grado de valoración del profesor hacia su misma modalidad seguramente es positivo.

Pero también están los que consideran que el estándar no existe porque siempre se parte de una norma que es la propia, adaptándola al entorno que sea apropiado. Se da un movimiento de interior de modelos idiomáticos desde su variedad de lengua materna hacia la ejemplaridad (el modelo básico para la enseñanza, aunque no excluya algún tipo de variación). No

creen en el estándar como tal, pero no dudan en emplear un registro culto, que al final coincide con la opción antes descrita, y diría más, con las dos opciones anteriormente descritas en sus resultados. Para estos, grado de valoración del profesor hacia su misma modalidad seguramente es también positivo.

Estas consideraciones, que nacen de las respuestas de los encuestados, nos llevan a otra pregunta y a otras respuestas: a las variedades empleadas en clase entre las que se distinguían tres, ahora en clara correlación con las tres actitudes antes mencionadas: la meridional, la septentrional y la estándar. Así pues, este indicador apoyará, completará y afianzará la información que se obtenga acerca de la variedad usada en la clase de ELE.

3.1.3. Lugar de residencia - Modalidad usada en clase

El análisis cuantitativo nos revela que la lejanía o cercanía del lugar de residencia de los profesores de español respecto a la Península y el hecho de que en otros países puedan existir otros modelos de referencia para un estándar del español representan elementos reguladores en la elección de la modalidad lingüística. En este sentido, la influencia que puede ejercer en el extranjero el profesorado no nativo en Europa puede ser relevante, no solo a causa de su superioridad numérica sino también por su posición privilegiada dentro del contexto laboral de cada país, pues normalmente la formación del profesorado no nativo programada y llevada a cabo en el país donde se enseña, está pensada para las exigencias de los diferentes sistemas educativos y encaja perfectamente en ellos, algo que no siempre sucede con los que llegan de fuera del país (y aún proveniente de la misma Europa). El profesorado no nativo, usa la norma que le han impuesto en la Universidad de su país o la del lugar donde ha estudiado español. En el caso de Europa los profesores extranjeros de español que han estudiado también fuera de su país «la mayoría lo ha hecho en España (más el profesorado secundario que el universitario) y utilizará alguna de las normas de prestigio de ese país, generalmente la de Castilla» (Graciela Vázquez, 2008b). Esta elección puede condicionar la del profesor nativo, muchas veces en un proceso de acercamiento a los compañeros, como ya hemos visto anteriormente.

Por otra parte, «los países europeos y sus instituciones educativas también eligen normas de prestigio, las defienden y pretenden imponerlas» (Graciela Vázquez, 2008b), la mayor parte de las veces encandilados por los mitos y creencias acerca de un español puro:

«Sin embargo, no es lo mismo impartir clases en una Facultad de Lenguas Románicas que un Instituto Latinoamericano, ni la reacción es igual cuando se enseña español a cuando se enseña en español. Repito: La polémica comienza cuando se trata de imponer alguna de estas normas lingüísticas estándar sobre otra.» (Graciela Vázquez, 2008b)

De los datos de la tabla de contingencia 23 (Cfr. Tabla de contingencia 23: Lugar de residencia - Modalidad en clase, Chi-cuadrado y medidas simétricas) se desprende que, un 52,2% de los encuestados que vive en Europa usa la modalidad meridional en clase, mientras que un 47,8% usa otra modalidad. Cuando los encuestados residen en otros continentes utilizan la modalidad meridional en clase un 81,0%, mientras que un 19% usa otra. Recordemos la asociación entre las variables *país de residencia* y *modalidad usada en clase*.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable *lugar de residencia* y *modalidad en clase* es 5,877(a) y su nivel de significación crítica, Sig es ,053. Esos datos sugieren, pero no son conclusivos, que hay una relación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig (,053) está prácticamente sobre 0.05. Se rechaza la hipótesis nula al 5% pero no se rechaza H_0 al 10% ya que la significación asintótica de la Chi-cuadrado es igual a 0,053, que es menor que 0,10. Existe asociación entre las variables al 10%. Vemos en la tabla que Sig. aproximada es menor que 0.05 y nos vuelve a indicar que existe asociación entre las variables. Estas medidas confirman el resultado de la Chi-cuadrado. De hecho están basadas en la Chi-cuadrado. Asumiendo que existe cierta asociación, nos preguntamos de dónde procede esta asociación, es decir, ¿entre qué categorías de la variable *país de residencia* y qué categorías de la variable *modalidad usada en clase* existen relaciones?, o dicho de otro modo, ¿cuál es la intensidad de la asociación? (Cfr. Tabla de contingencia 23A: Análisis de los residuos corregidos Modalidad en clase- Lugar de residencia).

Cuando el valor absoluto de los residuos corregidos es mayor que 1,96 implica asociación entre categorías de las variables analizadas. Como se puede ver en la tabla de contingencia 23A, la modalidad meridional es la que realmente tiene asociación con el país de residencia pues el valor absoluto de los residuos corregidos es de 2,4. Esto quiere decir que si el profesor se encuentra en Europa indica que utiliza menos la modalidad meridional que si se encuentra en otros continentes (II:35: 109: «Yo creo que cuando se es profesor de ELE en Europa, la variedad más utilizada es la septentrional. Porque los alumnos están acostumbrados a escuchar esa variedad.»)

3.1.4. Lugar de residencia - ¿Considera más adecuado emplear una modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?

Debido a la asociación encontrada anteriormente entre las variables *Lugar de residencia* y *Modalidad empleada en clase* (Cfr. gráfico 23 y prueba de Chi-cuadrado correspondiente), y no simplemente entre una variable y un indicador, como ha sucedido en los demás casos⁽⁶⁰⁾, se ha considerado pertinente introducir, solamente en este caso y con el objetivo de ratificar los resultados anteriormente obtenidos, un nuevo indicador que corresponde a la pregunta número 22 del cuestionario: ¿Considera más adecuado emplear una u otra modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?. La posible relación entre este indicador y la variable *lugar de residencia* nos ha podido ayudar a percibir más claramente y a reforzar o a debilitar la asociación entre la cercanía o lejanía respecto a la Península y la modalidad empleada en clase, y efectivamente a arrojar luz sobre la comprensión del comportamiento o actuación de los profesores de español frente a la propia variedad en su actividad didáctica, objetivo principal de nuestro estudio.

De los datos de la tabla de contingencia 25 (Cfr. Tabla de contingencia 25: Lugar de residencia-¿Considera más adecuado emplear una u otra modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?, prueba de Chi-cuadrado y medidas simétricas.) se desprende que

60) Cfr. Tabla de contingencia 13: tipo de estudios(variable) - ¿Hay un español estándar?(indicador) y tabla de contingencia 17: años enseñando español (variable) - ¿Hay un español estándar?(indicador) y Pruebas de Chi-cuadrado correspondientes.

un 52,2% de los encuestados que vivía en Europa consideró más adecuado para enseñar el uso de una modalidad concreta del español, mientras que un 47,8% no lo retuvo más adecuado. De entre los que residían en otros continentes distintos de Europa, un 14,3% consideró más adecuado para enseñar emplear una modalidad concreta, mientras que un 85,7% no. La muestra parece sugerir que los profesores que residen en continentes distintos de Europa se sienten menos compelidos, o posiblemente más independientes a la hora de emplear una modalidad concreta para enseñar la lengua.

El valor de Chi-cuadrado para estudiar la asociación entre la variable *lugar de residencia* y el indicador *¿Considera más adecuado emplear una u otra modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?* es 9,899(b) y su nivel de significación crítica, Sig es 0,002. Esos datos sugieren que hay asociación entre Store y Service Satisfaction, debido a que el Sig. (0,002) está muy por debajo de 0.05. Hay asociación entre la variable y el indicador. De este modo, podemos decir que rechazamos H_0 al 1% de las posibles muestras que se pudieran extraer de la población objeto de estudio. La tabla sucesiva vuelve a confirmar el resultado de la tabla anterior; vemos en la tabla que Sig. aproximada es menor que 0.01 y nos vuelve a indicar que existe asociación entre las variables al 1% de significatividad. Estas medidas confirman el resultado de la Chi-cuadrado. De hecho están basadas en la prueba Chi-cuadrado.

Asumiendo que existe asociación, nos podemos preguntar de dónde procede esta asociación, es decir, ¿entre qué categorías de la variable y qué categorías del indicador existen relaciones?, es decir, ¿cuál es la intensidad de la asociación? (Cfr. Tabla de contingencia 25A. Lugar de residencia-¿Considera más adecuado emplear una u otra modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?).

Cuando el valor absoluto de los residuos corregidos es mayor que 1,96 implica asociación entre categorías de las variables analizadas. Como se puede ver en la tabla de contingencia 25A, cada zona de residencia elegida, tiene asociación con el hecho de considerar adecuado o no adecuado el empleo de una modalidad concreta de español para la enseñanza. Pero es Europa la que tiene asociación positiva (el valor de los residuos corregidos es de 3,1) con el hecho de considerar más adecuado el empleo de una modalidad concreta para la enseñanza y negativa (pues el valor de los residuos corregidos es de

-3,1) con el hecho de no considerar adecuado el empleo de una modalidad concreta para la enseñanza. En cambio, cuando los residentes están en otros continentes distintos de Europa la situación se invierte. Esto quiere decir que si el profesor se encuentra en Europa indica que considera más adecuado emplear una modalidad para enseñar la lengua y, en cambio, si se encuentra fuera de Europa, o no se halla vinculado a ninguna, o se halla menos supeditado a la utilización de una modalidad concreta para enseñar su lengua. Estos datos son concluyentes, y corroboran además los resultados obtenidos anteriormente a partir de las tablas de contingencia 23 y 23A.

En definitiva, el profesor que se encuentra en Europa es consciente de usar menos la modalidad meridional y si se encuentran en otros continentes se siente menos limitado o condicionado a la hora de elegir.

Si nos encontramos en Europa, es indudable que el referente es el español de España. ¿Pero qué español de España? España se caracteriza por su gran riqueza cultural, y esta diversidad cultural se manifiesta también en una diversidad lingüística. Es claro que esta riqueza se revela «en todos los niveles de la lengua (fonético, gramatical, prosódico, léxico...) y, por lo tanto, afecta a la competencia fonológica, gramatical, léxica y semántica» (Andión y Gil, 2013: 52). Y esto es solamente una pequeña parte de un gran cosmos lingüístico, pues la pluralidad y la riqueza se dimensiona si nos extendemos a Hispanoamérica.

Habida cuenta de esta diversidad lingüística, también dentro de la península, es necesario recurrir a un modelo de estándar, el cual es fruto de un proceso de estandarización en el que participan todas las variedades, ya que todas las variedades son manifestaciones de la misma lengua, y esto permite mantener el principio de intercomprensión y la unidad lingüística (Martínez Arboleda, 2007: 47). Pero el modelo estándar tiene que reunir, además, unas características de prestigio y de neutralidad (o lo que se llama popularmente «falta de acento»). No hay ninguna variedad regional que no tenga acento.

Así pues el estándar aplicado a cualquier variedad regional de la lengua no es real pues difiere en una de las principales características del estándar: el principio de comunidad con los hablantes. La pertinencia de esta característica es obvia en las reflexiones acerca del estándar (Moreno Fernández, 2001; Andión, 2008) Y, ¿cuál tendría que ser el modelo estándar

español ? Desde un punto de vista científico ninguna variedad geolingüística posee todas esas características, pero este estándar tampoco puede originarse a partir de una serie de creencias y mitos vetustos provenientes de la lingüística popular:

«Herederera 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.» (Andión, 2008a: 16)

El estándar aplicado a una variedad en exclusividad afortunadamente es una postura que está siendo ya la menos recurrente y se manifiesta «solo en aquellos que están poco actualizados de las posturas de especialistas y autoridades de nuestra lengua» (Andión, 2009).

Aún en la actualidad, en muchos casos, y a pesar de que la información y la cultura están hoy en día al alcance de cualquiera, los intereses económicos, por encima de los culturales, maniobran la tendencia de la demanda de la variedad de español en Europa hacia un español más cercano a una variedad geográfica concreta, manipulando la realidad hacia una identificación de la misma con el español estándar. Esta desinformación (II:35:77: «A mayor información sobre el tema, mayor aprecio a la diversidad. El desconocimiento suele hacer que el ambiente académico derive hacia posturas un tanto retrógradas.») hace que aún hoy se le conceda un prestigio gratuito de estándar a determinadas realidades lingüísticas, y el resultado es que instituciones, profesores y editores, también por la procedencia de las ediciones de los libros de ELE, se vean limitados por el tipo de elección, consecuencia de un deseo canalización de la economía⁽⁶¹⁾ en lugares donde los recursos pueden parecer más acotados en otros sectores, como el industrial o el turístico:

61) Véase http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_economia/06.htm

«A fines de los ochenta ELE era todavía un recurso de la cultura, a principios del siglo XXI, ELE es un recurso económico. En palabras del Sr. Urrutia: «La industria de la lengua supone un 15% del Producto Interior Bruto y de ella viven más de medio millón de personas, lo que equivale al valor que genera el turismo en nuestro país» (...) «La enseñanza del español será el ‘petróleo’ de Castilla y León», palabras con que definió José Rolando Álvarez, director de la Fundación de la Lengua Española, el objetivo de esta nueva institución que persigue convertir a Castilla y León en el líder mundial de la enseñanza del español. Una de las iniciativas es la colaboración con Caja de Burgos hasta 2008 para la difusión del idioma a través de múltiples acciones.»(Vázquez Graciela, 2008:18)

Como consecuencia de toda esta edificación de la realidad, el profesor que pertenece a otras áreas diatópicas distintas, tiene que adaptarse a la demanda de un español acorde con los cánones establecidos ahora ya obsoletos, y en esta línea, son muy significativas las respuestas dadas por los encuestados a la preguntas 35, pero además 36 y 37 :«¿Se ha visto en la necesidad de tener que emplear una u otra modalidad del español en la clase?» «¿Por qué ?»: II:37:69: «Debo utilizar una modalidad distinta de la mía. El español de Castilla es el empleado en el extranjero para enseñar, por lo que me he visto, no obligada, pero sí condicionada. Creo que es algo generalmente aceptado...»; II:35:34: «No es el lugar; es la bibliografía, que está pensada para una variedad...»; II:35: 64: «Condicionada a la hora de enseñar español, difícil introducir una variedad.»; II:35:67: «Existen todavía prejuicios sobre el prestigio de determinadas variantes»; II:35:68: «Cara al exterior se valora mucho el español meridional pero a la hora de la verdad se tiene una visión muy centralista del idioma y como si fuera solo patrimonio de los castellanos. Las demás variedades son minusvaloradas.»; II:35:109: «Yo creo que cuando se es profesor de ELE en Europa, la variedad más utilizada es la septentrional. Porque los alumnos están acostumbrados a escuchar esa variedad.»; II:35:67: «Existen todavía prejuicios sobre el prestigio de determinadas variantes»

Esto no es algo que esté relacionado con la proveniencia de nuestros encuestados; en el estudio sobre variedades (Andión, 2009) la mayor parte de la muestra, entre ellos catalanes, valencianos, murcianos, andaluces, castellanos, gallegos, vascos, canarios y asturianos, declaraba enseñar

«castellano»; una minoría, en cambio, aducía enseñar otra variedad del español distinta de la castellana, que coincidía siempre con la propia (canaria, andaluza, andina, murciana). Algunos profesores identifican el «estándar» con la variedad castellana (5 de ellos catalanes, 3 valencianos, 1 asturiano, 1 vasco, 1 canario y 1 andaluz). De los profesores que trabajan en el extranjero, 4 informantes enseñan la variedad castellana siendo otra su variedad (catalana, asturiano, valenciano). Andión (2009) señala que todavía muchos profesores «manejan un concepto prejuicioso del estándar al que identifican con una variedad concreta de la lengua española, la castellana». En cambio 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 la Real Academia Española de la Lengua y la Asociación de Academias del mundo.

Por lo que se refiere al prestigio, este no debería ser una cuestión vertical ni exclusiva, sino horizontal y expansiva. Es conveniente que esté asociado, no a un tipo de comunicación cerrada y que se limite a unos pocos, sino a un tipo de comunicación abierta y asociada con el mayor número de personas posibles, porque ya no es posible una concepción de la lengua centripeta como algo que se dirige a un centro, ahora la única solución posible es abrirse camino y dejar atrás los muros, buscar el ensanchamiento, el agrandamiento, la dilatación, la difusión, el crecimiento, el desarrollo, la propagación de la lengua; rechazar cualquier proceso que me haga retroceder hacia la reducción.

Por todo ello, también el profesor de nuestra muestra cuanto más lejano es el lugar al centro de irradiación septentrional menor propensión hacia esa tendencia, no solo por su parte sino también por parte de los compañeros (II:37:1: «Nadie me ha obligado nunca a usar otra variedad del español. Pero en Francia a compañeras latinoamericanas se les obligaba a imitar el acento español.»)

Aun así se registran muchas respuestas que indican una mayor libertad de acción del profesor independientemente del lugar: II:35:20: «En mi escuela somos 4 profesoras de español, todas de lugares diferentes y no estamos obligadas o condicionadas a cambiar nuestro modo de hablar.»; II:35:28: «Tengo libertad absoluta...»; II:35:31: «Tengo total libertad»; II:35:33: «Me imagino que en América es má fácil por la proximidad»; II:35:36: «Considero al profesor gestor de contenidos y en la clase (por lo

menos en mi caso) tengo total libertad.»; II:35:42: «Nadie me impone una variedad del español.»; II:35:52: «...es un ambiente muy abierto: no rechazar directamente algo sólo por no corresponder a mi variante.»; II:35:61: «Tengo entera libertad de enseñar como creo que es más conveniente. Nunca nadie me ha condicionado en forma alguna por usar una u otra variante o por explicarlas y darlas a conocer a mis estudiantes.»; II:35:66: «Tengo libertad absoluta, y el centro donde trabajo respeta al máximo todas las variantes del español.»; II:35:84: «Tengo total libertad.»; II:35:110: «Porque no he tenido limitación alguna al respecto.»; II:37:25: «Siempre he sido libre dentro del aula y autónoma a la hora de impartir las clases.»

En otras respuestas se admite que se ven condicionadas de algún modo, independientemente del lugar, a veces para adaptarse a los manuales que se usan: II:21:10: «Bueno, desgraciadamente, ajusto mi modalidad a una más estándar, supongo para adecuarme a los libros que uso y unificar todo en el centro de trabajo.»; II:35:34: «No es el lugar; es la bibliografía, que está pensada para una variedad...»; II:35:50: «seguimos libros de texto que tienen unas directrices fijas.»; II:35:57: «El español que se aprende en libros está casi siempre igual organizado.»; II:41:84: «Creo que es el español que en la mayoría de los libros de texto aparece. Como la mayoría de los libros son de editoriales españolas pues esa es la variante más difundida y además la variedad septentrional pues según la norma es la variante buena.»; II:44:84: «En realidad creo que hay un solo estándar. Solo que las audiciones y los libros de texto se realizan fundamentalmente en editoriales de Barcelona y Madrid. Así que esto también influye en expresiones. Y sobre todo en las audiciones. Como no se tiene mucho presupuesto se busca gente que viva en la misma ciudad así que principalmente aparece un español hablado en Madrid y la pronunciación característica de la gente que habla catalán y español (la variedad lingüística de los catalanoparlantes hablando en español).»

A veces la cercanía respecto al sur o norte de España influye en el empleo de una u otra modalidad: II:35: 4: «Absolutamente, ya que las necesidades de alumnos dependerán de este lugar de aprendizaje, y por tanto, tengo que adoptar mi método a estas necesidades.»; II:35:45: «La enseñanza del español se debe adaptar a las necesidades concretas de la zona geopolítica en la que enseñamos español. En EEUU, no es lo mismo enseñar español en Texas, en California o en la zona de Washington DC, pues las comunidades de latinos son diferentes. Lo mismo ocurriría en Europa. La enseñanza del

español depende, entre otras cosas, de las necesidades de los estudiantes (para qué quieren usar español) y de dónde están aprendiendo español (si lo hacen en Sevilla, en contacto con el habla andaluza, deben saber de esa variedad, si lo hacen en Filipinas, deben conocer la variedad que allí se conserva...); II:35:74: «Por su cercanía espacial y cultural al sur de España.»; II:35:104: «Al enseñar en Inglaterra la programación se ve muy limitada por la programación que se hace orientada principalmente a pasar los exámenes de evaluación. Además, en el currículo inglés, las variedades del español no es uno de los temas principales.»

Otros encuestados, en cambio, no se sienten condicionados por el lugar donde enseñan porque siempre usarían una variedad de lengua estandarizada: II:35:95: «Me es indiferente el lugar donde enseño.»; II:35:96: «Lo haría en cualquier sitio donde me encontrara.»; II:35:97: «Porque pienso que si enseñara en otros países actuaría igual en mis clases.»; II:35:100: «Creo que enseñase donde enseñase trataría de usar el español estándar porque creo que resulta más práctico.»; II:35:111: «No uso acento andaluz en ningún país en el que he enseñado español, no me condiciona el sitio, sino la comprensión más rápida y efectiva por parte de los estudiantes.»

Con el objetivo de observar las tendencias que existen en cuanto a la aceptación de la variedad lingüística en el campo de la enseñanza de ELE en Europa se han agrupado las respuestas de los encuestados por países:

1. Alemania:

II:35:29: «En el currículo de bachillerato alemán se trata en profundidad el tema de Latinoamérica, por lo que es inevitable el tratamiento de las diferencias en vocabulario, morfología y pronunciación.»

II:35:36: «Considero al profesor gestor de contenidos y en la clase (por lo menos en mi caso) tengo total libertad.»

II:35:38: «Más que por el lugar por las necesidades de los estudiantes.»

II:35:39: «No tengo ningún tipo de actitud extra hacia otras variedades del español y en mi centro se trata con normalidad.»

II:35:42: «Nadie me impone una variedad del español.»

II:35:44: «Entre mi alumnado hay familiares de diferentes países hispanoamericanos, mi variedad andaluza es sólo una más.»

II:35:46: «Más que nada, se ve condicionada por el contexto de enseñanza y el interés de los alumnos. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes en Finlandia están interesados en aprender una variedad peninsular del castellano, mientras que, en Alemania, una gran parte del alumnado se matricula en un curso de español teniendo en mente Latinoamérica. Creo que el contenido referido a las variedades, como el resto de los contenidos, se deben negociar con los alumnos en base a las directrices del currículo.»

II:35:52: «Se ve condicionada positivamente en el sentido de la aceptación y la consideración ya que hay muchos estudiantes que hablan variedades de Hispanoamérica. Por otro lado, la modalidad de cada docente nunca ha sido tema ni entre los compañeros ni por parte del empleador. En ese sentido es un ambiente muy abierto: no rechazar directamente algo sólo por no corresponder a mi variante.»

II:35:53: «Como ya he dicho, los estudiantes universitarios no se sorprenden por esta cuestión, pues, en general, ya tienen conciencia de esta diversidad.»

II:35:56: «Una actitud abierta y respetuosa crea siempre buen ambiente e invita a que se extienda esa misma actitud.»

II:37:57: «Hablo un español, claro y simple y no he necesitado utilizar otra variante del español.»

II:35:78: «En mis clases otras modalidades del español están continuamente presentes no sólo por mis explicaciones, sino también por las aportaciones de los propios estudiantes. En clase casi siempre cuento con estudiantes Erasmus (de distintas ciudades españolas) y latinoamericanos. La mayoría de los estudiantes alemanes de RWL o RSL, además, han estado en Latinoamérica.»

II:37:84: «Tengo total libertad.»

II:35:88: «Quizás al estar en el extranjero, tiendo a ser más abierto a la hora de corregir ciertos aspectos fonéticos o gramaticales. Supongo que si estuviera en España, sería diferente.»

II:35:46: «La mayoría de los estudiantes en Finlandia están interesados en aprender una variedad peninsular del castellano, mientras que, en Alemania, una gran parte del alumnado se matricula en un curso de español teniendo en mente Latinoamérica.»

2. Austria

II:35:15: «La población que asiste a mis cursos son adultos que suelen viajar a diversos países de lengua española por diferentes motivos (vacaciones, trabajo, etc.). Así pues, esta situación se convierte en una necesidad a cubrir.»

3. Bélgica

II:35:103: «Empleo una modalidad neutra para darles confianza y poco a poco voy introduciendo la variedad meridional.»

4. Francia

II:35:6: «Porque al enseñar español como tercera lengua, el nivel de mis alumnos no me permite exigir que conozcan y utilicen todas las variedades, lo importante es que comuniquen y se hagan entender.»

II:35:33: «Me imagino que en América es más fácil por la proximidad.»

II:35:76: «Enseñanza obligatoria con alumnado poco motivado y de barrio difícil.»

II:35:98: «Depende del nivel del estudiante. en niveles avanzados considero necesario introducirlo por el hecho de que el español varía mucho de un lugar a otro y estudiar esas variedades en clase va a dar más herramientas a los alumnos para desenvolverse en diferentes contextos. No podemos cerrarnos a un solo contexto, ideal y perfecto. La realidad está ahí y tenemos que tenerla en cuenta.»

5. Grecia

II:35:19: «...intento transmitir a mis estudiantes mis conocimientos sobre la lengua y sus variedades, independientemente del lugar donde enseñe. Sin embargo tengo algunos alumnos que sienten predilección por alguna modalidad en concreto y a ellos sí que les llevo material extra o más relacionado con esa modalidad, nada más.»

II:35:111: «No uso acento andaluz en ningún país en el que he enseñado español, no me condiciona el sitio, sino la comprensión más rápida y efectiva por parte de los estudiantes.»

6. Hungría

II:35:13: «Tengo que enseñar una variedad más estandarizada. La mía es meridional. No supone un gran esfuerzo. Nadie controla eso. Pero entienda esto en un sentido amplio, no sólo en cuanto a la fonética.»

7. Inglaterra:

II:35:3: «Tengo la fortuna de enseñar en un departamento de Hispánicas que es el único o el primero (el único hasta hace muy poco) en el que se ofrecía la posibilidad de estudiar, además de español, las otras tres lenguas peninsulares. Esto dice mucho a favor de la aceptación y la tolerancia para con las demás lenguas. Igualmente con las variedades dialectales de una misma lengua.»

II:35:23: «Porque afortunadamente en mi entorno laboral las diferencias entre las variedades del español son una realidad que se respeta y se promueve.»

II:35:31: «Tengo total libertad.»

II:35:104: «Al enseñar en Inglaterra la programación se ve muy limitada por la programación que se hace orientada principalmente a pasar los exámenes de evaluación. Además, en el currículo inglés, las variedades del español no es uno de los temas principales.»

II:35:106: «Si estoy preparando a mis alumnos para un examen que tendrá lugar en castellano septentrional, eso determina naturalmente el tiempo que puedo dedicarle a otras variedades.»

8. Irlanda

II:35:21: «Creo que es importante que el alumno conozca que hay variedades y sepa reconocerlas en la práctica, dependiendo del nivel, también utilizarlas si es necesario. No importa donde se enseñe, la situación cuando se utiliza en práctica el idioma es la misma. Es más determinante el origen del profesor a la hora de elegir una variedad. Tan solo, si se enseña en un país de habla hispana, la enseñanza se enfoca de manera natural en la variedad del lugar.»

II:37:72: «Nunca me han obligado a utilizar una u otra variedad. Solo uso mi criterio y mis conocimientos para saber cuando usar una variedad diferente.»

II:35:89: «Tengo libertad para incluir las actividades que me parezcan convenientes, y los libros de texto potencian la enseñanza de las distintas variedades, aunque incidan más sobre el español de América latina.»

9. Italia

II:37:20: «En la escuela donde trabajo nunca hemos estado obligados a expresarnos en una modalidad, por supuesto que todos hemos evitado las variantes dialectales.»

II:35:24: «Porque creo que se debe enseñar principalmente la variedad de español estandar del lugar en el que está estudiando el alumno.»

II:37:54: «Creo que todos, de forma consciente o inconsciente usamos una variedad lo más neutra posible cuando nos ponemos ante un grupo de alumnos extranjeros.»

II:35:60: «Simplemente es una cuestion de tiempo, ya que a la hora de realizar el programa de estudio, se le ha dedicado un pequeno apartado a las variedades linguisticas del espanol.»

II:35:67: « Existen todavía prejuicios sobre el prestigio de determinadas variantes.»

II:37:69: «Debo utilizar una modalidad de español distinta de la mia. El español de Castilla es el empleado en el extranjero para enseñar, por lo que me he visto no obligada pero si condicionada. Creo que es algo generalmente aceptado.»

10. Lituania

II:35:109: «Yo creo que cuando se es profesor de ELE en Europa, la variedad más utilizada es la septentrional. Porque los alumnos están acostumbrados a escuchar esa variedad.»

11. Noruega

II:35:16: «Trabajo en un centro donde los compañeros son de diferentes lugares y los estudiantes han aprendido el español en diferentes latitudes.»

II:35:48: «Porque el lugar donde enseño se utiliza el español de la Península.»

12. Países Bajos

II:35:32: «Creo que depende un poco de lo que los alumnos quieran aprender y según las necesidades que tengan.»

II:35:51: «Creo que para la mayoría sería más fácil ir a viajar a España, es el país que está más cerca.»

II:35:105: «Por los objetivos finales de mis alumnos.»

II:35:108: «Creo que sí porque mis alumnos quieren viajar a Latinoamérica por lo que es más interesante para ellos familiarizarse con las distintas variantes del español. Si enseñas en España a estudiantes que sólo quieren vivir allí pues es un poco irrelevante.»

13. Polonia

II:35:7: «Los alumnos polacos viajan mucho, así que su contacto con diferentes modalidades peninsulares y americanas del español es muy variada. En función de su contacto con ellas, mi actitud en el aula será más abierta o selectiva con esas determinadas variedades que interesen a los alumnos.»

II:37:7: «No me parece comunicativamente auténtico que yo tenga que variar mi modalidad del español, aunque si puedo hacerles reflexionar sobre la existencia de otras modalidades. Creo que el alumno va creando su propia interlengua y que las modalidades de los profesores y de las personas que va conociendo van configurando su español. Es importante que las vaya asimilando, pero no tiene por qué haber una determinada modalidad que “tiene que conocer” porque es la estándar.»

II:35:110: «Porque no he tenido limitación alguna al respecto.»

14. Portugal

II:37:70: «Nunca ha habido una situación en la que me obligaran a usar una determinada modalidad, si bien reconozco que en la enseñanza, por decisión propia, trato de no producir aspiraciones propias de mi modalidad, sobre todo por el carácter distintivo que representan las -s finales en la formación de los plurales.»

II:37:101: «En ocasiones los alumnos ya tienen curiosidad por conocer otras variedades.»

15. República Checa:

II:35:10: «Está condicionada porque se tiende a algo más ‘estándar’»

II:35:64: «Condicionada a la hora de enseñar español, difícil introducir una variedad.»

II:35:65: ... (No contesta)

16. Rumania

II:35:66: «Tengo libertad absoluta, y el centro donde trabajo respeta al máximo todas las variantes del español.»

17. Suiza

II:35:8: «Salir de España te hace sentirte más “hispano”, poniéndote en un plano de igualdad no sólo teórico sino práctico y anímico con el resto de modalidades que uno escucha, menos centrado en lo español y dispuesto a admitir variantes que, en un principio, nos pueden “sonar” mal pero que son usadas por hablantes de otros lugares. Suele ocurrir que colegas que acaban de llegar de España y se ponen a enseñar el castellano, son muy estrictos a la hora de admitir o no diferentes variantes y darlas como correctas. Con el tiempo, ampliando los conocimientos y el contacto con otras variantes dentro y fuera de la clase, esta actitud se vuelve mucho más tolerante.»

II:35:28: «Tengo libertad absoluta y sí estoy orgullosa de ser andaluza, hija de emigrantes, y quiero que los alumnos lo sepan.»

18. Turquía

II:35:75: « Se favorece la enseñanza de las distintas variedades.»

II:35:68: «Cara al exterior se valora mucho el español meridional pero a la hora de la verdad se tiene una visión muy centralista del idioma y como si fuera solo patrimonio de los castellanos. Las demás variedades son minusvaloradas.»

Los únicos resultados que podrían ser relevantes serían los de Alemania debido a que casi el 29% de los encuestados enseña en este país. Alemania parece reflejar una situación en la enseñanza de ELE en la que están muy presente las variedades hispanoamericanas, no solo en las universidades estatales o en el bachillerato alemán sino también en las universidades populares. Además, parece que desde muy pronto en los métodos de enseñanza de español en Alemania se estableció un enfoque en el que las variedades están presentes ya para los que empezaban a aprender la lengua,

es decir, lo que hoy es el nivel A1. Todo ello parece tener consecuencias positivas en las actitudes de los profesores por lo que detallan los encuestados.

3.2. Factores de tipo subjetivo

Durante el análisis cualitativo se ha ido observando que hay factores que están, a su vez, irremediamente e inherentemente vinculados, coordinados y urdidos con lo anteriormente descrito desembocando en un producto, un resultado final que representa, se materializa en la conducta del profesor. De este modo, los alumnos, los compañeros (de los que ya hemos hablado en el apartado 2.1.1.)⁽⁶²⁾ y el entorno de trabajo o el tipo de empresa, son factores de tipo subjetivos, que se refieren también al contexto externo y obedecen a la situación inmediata que rodeaba la interacción. Están abiertamente coordinados no solo con el lugar donde se enseña, sino también con todo un conglomerado de factores objetivos que representan la conducta final. En este sentido algunas preguntas nos han proporcionado datos significativos también relacionados con los resultados obtenidos anteriormente a través del análisis cuantitativo:

Las preguntas indicadoras han sido las siguientes:

- 34. Indique si cree que su actitud hacia las distintas variantes del español se ve condicionada por el lugar donde enseña.
- 35. ¿Por qué ?
- 36. ¿Se ha visto en la necesidad de tener que emplear una u otra modalidad -del español en la clase?
- 37. ¿Por qué ?
- 38. ¿Cree que la utilización de una modalidad u otra tiene consecuencias para el alumnado?
- 39. ¿Por qué ?

62) Ya hemos podido comprobar, a través de las respuestas de nuestra muestra, que existen factores de tipo subjetivo, contextualizados en el entorno, como la relación con los compañeros, que parecen influir en la conducta.

3.2.1. Los alumnos

Hay tres factores cruciales que entran en juego a la hora de afrontar un nuevo curso académico, junto a la lengua objeto de estudio: el profesor, el alumno, y el sistema educativo en el que nos encontremos inmersos (Bueno, 2009: 13). La asociación de estos factores, es decir, el sistema en el que nos vemos inmersos y la lengua que enseñamos, con el consiguiente impacto que tiene esa lengua en ese medio y dentro de ese sistema, además del tipo de alumnado, puede crear múltiples posibilidades de realidad, pero es el docente el que necesitará saber aplicar, adaptar, manejar, tratar, debatir y negociar inteligentemente todo con el fin de recoger los tan deseados fructíferos resultados. El tipo de alumnado y las características de este variarán la actitud, la conducta, las maniobras y las estrategias que el docente tenga que poner en práctica.

El alumno, a lo largo del tiempo, ha pasado de ser un elemento indeterminado y distante a convertirse en un ser cercano con personalidad propia y variable; sus peculiaridades y sus necesidades articulan el currículo. Esta nueva perspectiva del alumno modifica la del profesor y viceversa, y además condiciona el resto de los elementos en cuestión. Del perfecto engranaje y funcionamiento de tal fusión, y de su componente afectivo dependen el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera, por ello, nuestros encuestados precisan tener en cuenta las características del grupo, los factores o características individuales del alumno, y las necesidades de ambos sumergidas en el entorno en el que este se encuentre. A veces se cuenta con la valiosa aportación de los alumnos, a veces no: II:35:2: «Independientemente del lugar donde enseñe uso la variedad atlántica, solo tengo que hacer algunas adaptaciones más específicas según las zonas donde imparta clases por la propia motivación del alumnado.»; II:35:4: «Absolutamente, ya que las necesidades de alumnos dependerán de este lugar de aprendizaje, y por tanto, tengo que adoptar mi método a estas necesidades.»; II:35:5: «Si enseñe español para extranjeros en Andalucía tendré que enseñar las peculiaridades del andaluz, si no los alumnos cuando salgan a la calle encontrarán diferencias difíciles de asumir si antes no se han tratado en clase.»; II:35:5: «Los alumnos polacos viajan mucho, así que su contacto con diferentes modalidades peninsulares y americanas del

español es muy variada. En función de su contacto con ellas, mi actitud en el aula será más abierta o selectiva con esas determinadas variedades que interesen a los alumnos.»; II:35:15: «La población que asiste a mis cursos son adultos que suelen viajar a diversos países de lengua española por diferentes motivos (vacaciones, trabajo, etc.). Así pues, esta situación se convierte en una necesidad a cubrir.»; II:35:22: «Porque enseñó en una universidad china, donde muchos de mis estudiantes tienen trato con empresarios hispanoamericanos; me siento obligado (si bien nadie me ha hablado explícitamente en este sentido) a enseñarles al menos algo acerca de las distintas variantes del español: lo van a necesitar cuando sirvan de intérpretes en las distintas ferias.»; II:35:24: «Porque creo que se debe enseñar principalmente la variedad de español estandar del lugar en el que está estudiando el alumno.»; II:35:27: «Por el lugar no, sino por las necesidades de los alumnos.»; II:35:32: «Creo que depende un poco de lo que los alumnos quieren aprender y según las necesidades que tengan.»; II:35:38: «Más que por el lugar por las necesidades de los estudiantes.»; II:35:45: «La enseñanza del español se debe adaptar a las necesidades concretas de la zona geopolítica en la que enseñamos español. En EEUU, no es lo mismo enseñar español en Texas, en California o en la zona de Washington DC, pues las comunidades de latinos son diferentes. Lo mismo ocurriría en Europa. La enseñanza del español depende, entre otras cosas, de las necesidades de los estudiantes (para qué quieren usar español) y de dónde están aprendiendo español (si lo hacen en Sevilla, en contacto con el habla andaluza, deben saber de esa variedad, si lo hacen en Filipinas, deben conocer la variedad que allí se conserva...»); II:35:46: «Más que nada, se ve condicionada por el contexto de enseñanza y el interés de los alumnos. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes en Finlandia están interesados en aprender una variedad peninsular del castellano, mientras que, en Alemania, una gran parte del alumnado se matricula en un curso de español teniendo en mente Latinoamérica. Creo que el contenido referido a las variedades, como el resto de los contenidos, se deben negociar con los alumnos en base a las directrices del currículo.»; II:35:51: «Creo que para la mayoría sería más fácil ir a viajar a España, es el país que está más cerca.»; II:35:62: «Convivimos en el Líbano, y anteriormente en Siria, con total naturalidad con las otras variedades.»; II:35:74: «por su cercanía espacial y cultural al sur de España.»; II:35:80: «Supongo que sí, porque es la que el alumno va a poner más en práctica. No se le puede enseñar una variedad de un país de habla hispana en otro, no tendría sentido que un alemán en

Argentina aprendiera la variedad de España.»; II:35:82: «EE.UU. es un crisol del español mundial. Nunca he sido más hispano que en los EUA. Aquí tienes que aprender de otros sobre tu propia lengua, y es lo mejor que me ha podido pasar para sentirme parte de una lengua tan grande y variada.»; II:35:91: «Por el objetivo de aprendizaje del grupo meta.»; II:35:94: «Si enseñara en algún lugar donde el español fuera la lengua nativa, tendría que centrarme más en esa variedad. Al enseñar en Moscú, tengo que esforzarme por referirme a distintas variedades, aunque nunca tenemos demasiado tiempo para profundizar en ellas. Por eso, la variedad que mejor conocen mis alumnos siempre es la mía.»; II:35:99: «No, se ve condicionada por las necesidades de los diferentes grupos.»; II:35:103: «Porque no todo el alumnado tiene las mismas necesidades. Hay alumnos (americanos, por ejemplo) que solo conocen la variedad latinoamericana y la mayoría de ellos aprenden español por cuestiones profesionales y desean conocer la variedad de español utilizada en el lugar donde vayan a trabajar.»; II:35:105: «Por los objetivos finales de mis alumnos.»; II:35:108: «Creo que sí porque mis alumnos quieren viajar a Latino América por lo que es más interesante para ellos familiarizarse con las distintas variantes del español. Si enseñas en España a estudiantes que sólo quieren vivir allí pues es un poco irrelevante.»; II:35:109: «Yo creo que cuando se es profesor de ELE en Europa, la variedad más utilizada es la septentrional. Porque los alumnos están acostumbrados a escuchar esa variedad.»; II:35:76: «Enseñanza obligatoria con alumnado poco motivado y de barrio difícil.»; II:35:78: «En mis clases otras modalidades del español están continuamente presentes no sólo por mis explicaciones, sino también por las aportaciones de los propios estudiantes. En clase casi siempre cuento con estudiantes Erasmus (de distintas ciudades españolas) y latinoamericanos. La mayoría de los estudiantes alemanes de RWL o RSL, además, han estado en Latinoamérica.»

Por lo que se refiere a la modalidad empleada por el profesor y al tratamiento de las variedades en relación con las necesidades del alumno, si el profesor de nuestra muestra se siente menos vinculado a una modalidad concreta de español cuando se encuentra fuera de Europa, esto es algo que también está estrechamente relacionado con las necesidades de los alumnos, pues estas cambian según el entorno en el que se encuentren. Pero, ¿Cuáles son estas necesidades diferentes de los alumnos europeos respecto a los que viven fuera de Europa? En este sentido las respuestas de nuestros encuestados, a grandes rasgos, nos han indicado que las necesidades de los

alumnos son otras respecto a los alumnos europeos: II:35:9: «Puede ser... enseñe en China, cada vez hay más gente de China que quiere trabajar no solo en España sino también por Sudamérica. También mis estudiantes estudiaran en diferentes partes de España. Pero de todas formas, no es un motivo si no fuera así también lo haría.» ; II:35:22: «Porque enseñe en una universidad china, donde muchos de mis estudiantes tienen trato con empresarios hispanoamericanos; me siento obligado (si bien nadie me ha hablado explícitamente en este sentido) a enseñarles al menos algo acerca de las distintas variantes del español: lo van a necesitar cuando sirvan de intérpretes en las distintas ferias.»; II:35:45: «La enseñanza del español se debe adaptar a las necesidades concretas de la zona geopolítica en la que enseñamos español. En EEUU, no es lo mismo enseñar español en Texas, en California o en la zona de Washington DC, pues las comunidades de latinos son diferentes. Lo mismo ocurriría en Europa. La enseñanza del español depende, entre otras cosas, de las necesidades de los estudiantes (para qué quieren usar español) y de dónde están aprendiendo español (si lo hacen en Sevilla, en contacto con el habla andaluza, deben saber de esa variedad, si lo hacen en Filipinas, deben conocer la variedad que allí se conserva...»); II:35:46: «Más que nada, se ve condicionada por el contexto de enseñanza y el interés de los alumnos. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes en Finlandia están interesados en aprender una variedad peninsular del castellano, mientras que, en Alemania, una gran parte del alumnado se matricula en un curso de español teniendo en mente Latinoamérica. Creo que el contenido referido a las variedades, como el resto de los contenidos, se deben negociar con los alumnos en base a las directrices del currículo.»; II:35:51: «Creo que para la mayoría sería más fácil ir a viajar a España, es el país que está más cerca.»; II:35:82: «EE.UU. es un crisol del español mundial. Nunca he sido más hispano que en los EUA. Aquí tienes que aprender de otros sobre tu propia lengua, y es lo mejor que me ha podido pasar para sentirme parte de una lengua tan grande y variada.»; II:35:94: «Si enseñara en algún lugar donde el español fuera la lengua nativa, tendría que centrarme más en esa variedad. Al enseñar en Moscú, tengo que esforzarme por referirme a distintas variedades, aunque nunca tenemos demasiado tiempo para profundizar en ellas. Por eso, la variedad que mejor conocen mis alumnos siempre es la mía.»; II:35:103: «Porque no todo el alumnado tiene las mismas necesidades. Hay alumnos (americanos, por ejemplo) que solo conocen la variedad latinoamericana y la mayoría de ellos

aprenden español por cuestiones profesionales y desean conocer la variedad de español utilizada en el lugar donde vayan a trabajar.»

3.2.2. El tipo de empresa

Para lograr que el alumno pase de un *desconocer* a un *reconocer*, y hasta un *usar* la L2 objeto de estudio, el profesor deberá tomar una serie de decisiones basadas en los planteamientos posiblemente marcados por el sistema o la institución, pero que posiblemente le permitan un margen de movilidad en el terreno metodológico (Bueno, 2009: 13). Sin embargo, no sucede lo mismo en la toma de decisiones finales acerca de la evaluación, que suele, muchas veces, estar condicionada por el tipo de institución y los objetivos de esta, con las consecuencias que esto pueda tener, aunque las políticas puedan gozar de mayor o menor grado de consideración, y el docente pueda moldear los comportamientos y las actitudes de los estudiantes a favor o en contra de ellas (Lo Bianco, 2010).

Estos planteamientos podrán diferir entre sí en el momento en el que el lugar en el que se desempeña la tarea docente sea una institución pública o una privada, y aunque, poco a poco, parece que la tendencia vaya cerrando el camino hacia una «privatización» cada vez mayor de todo lo público, las diferencias entre uno y otro tipo de institución, unido al tipo y grado de estudios, pueden marcar la trayectoria didáctica seguida por el docente y sus posibilidades en cada elección que haga, incluso en la de la modalidad lingüística con la que afrontar las clases. Hay siempre que tener en cuenta que toda actuación humana sobre la lengua es en primer lugar un hecho político cuya finalidad no es exclusivamente lingüística, sino sociopolítica o económica (Calvet, 1997).

Las instituciones públicas normalmente son las creadas por el gobierno para prestar servicios públicos y estrictamente tienen que haber sido instituidas por decreto del órgano ejecutivo del país. En cambio, las empresas o instituciones privadas, suelen crearlas personas particulares. Su capital no pertenece al Estado, y aunque tienen que cumplir algunos requisitos que él mismo les impone para trabajar libremente, como, por ejemplo, pagar los impuestos y asegurar prestaciones y seguridad física a sus empleados, son libres de tomar sus decisiones internamente sin intervenciones del Estado. Pero hay mucho más que eso. Una de las principales diferencias

que podemos mencionar es que las empresas privadas por lo general buscan maximizar sus beneficios y ventas, porque obviamente eso será lo que dará más lucro a sus dueños y generalmente, por más crecimiento que tengan, no mejoran los salarios de sus empleados, lo que termina redundando en sus ganancias pero también en las actitudes de sus empleados. En cambio, las empresas públicas intentan buscar exclusivamente que cada una de sus acciones tenga una repercusión buena en la comunidad, al menos en el sector de la población que las utiliza. Pero esto no significa que tiene por qué haber una total equivalencia entre las políticas lingüísticas y las educativas, el papel predominante de las segundas en los procesos generales de planificación lingüística es innegable (Behares, 2007).

Por último, la empresa privada toma sus decisiones en conjunto con un consejo, mientras que en las empresas públicas, los trabajadores e incluso administradores de las mismas pueden considerar que se necesitan cambios, pero sus opiniones solo pueden repercutir en cambios mínimos; cuando se tiene que hacer un cambio drástico y grande en una empresa pública, tiene que estar avalado por los legisladores del país. Pero las políticas lingüístico-educativas pueden ser incongruentes con otras políticas más amplias (Baldauf, 2005).

Todo ello puede influir en la toma de decisiones acerca de la modalidad empleada por parte del profesor, aunque, muchas veces, en contra de todo presupuesto, las políticas lingüísticas orientadas a la enseñanza de lenguas pueden no ser ni sistemáticas ni organizadas (Ingram, 1990).

Por lo que refiere al tipo de interés de cada alumno que accede a una u otra institución, es claro que no es lo mismo un alumnado que hace un curso de lenguas por gusto de aprender o por interés profesional o de currículum, respecto a uno que estudia lenguas por obligación, sea este el contexto de la enseñanza obligatoria o cualquier otro. Tampoco es lo mismo un alumno que accede a una escuela privada para conseguir resultados positivos rápidamente respecto a otro que está inmerso en un programa de escolarización estatal. En este sentido, las diferencias entre los sistemas educativos de los diferentes países del mundo pueden ser abismales.

Pero, ¿determina o condiciona el tipo de empresa la elección del profesor en cuanto a variedad? Muchos de los encuestados han declarado que se sienten condicionados por el lugar donde enseñan por lo que se refiere a la

variedad empleada, pero sin especificar el tipo de institución: II:35:47: «... porque mi enseñanza se adapta al lugar de trabajo...» ; II:35:48: «Porque en el lugar donde enseñé se utiliza el español de la Península.»

Otros sí han especificado la institución, pero se observa que todo depende más de cada contexto en particular y menos del tipo de enseñanza pública o privada. Entre las instituciones se han localizado las siguientes:

-Universitaria: II:21:23: «Trabajo en un departamento con más de 20 profesores de español, provenientes de diferentes países de habla hispana y de diferentes regiones en esos países y en general todos utilizamos en el aula la variedad del español que nos es nativa.»; II:35:3: «Tengo la fortuna de enseñar en un departamento de Hispánicas que es el único o el primero (el único hasta hace muy poco) en el que se ofrecía la posibilidad de estudiar, además de español, las otras tres lenguas peninsulares. Esto dice mucho a favor de la aceptación y la tolerancia para con las demás lenguas. Igualmente con las variedades dialectales de una misma lengua. Después de ocho años trabajando aquí, sólo he escuchado a un compañero una vez comentarme que «suavizaba» mi manera de hablar cuando estaba en clase con los alumnos. Es también común que los acentos regionales y locales se estandaricen cuando se vive en el extranjero durante cierto tiempo. Es una tendencia natural, no buscada.»; II:35:14: «En mi departamento se da importancia a las variantes del español. Es por ello que la dirección quiere a un peninsular y a un sudamericano, entre los profesores extranjeros.»; II:35:22: «Porque enseñé en una universidad china, donde muchos de mis estudiantes tienen trato con empresarios hispanoamericanos; me siento obligado (si bien nadie me ha hablado explícitamente en este sentido) a enseñarles al menos algo acerca de las distintas variantes del español: lo van a necesitar cuando sirvan de intérpretes en las distintas ferias.»; II:35:53: «Como ya he dicho, los estudiantes universitarios no se sorprenden por esta cuestión, pues, en general, ya tienen conciencia de esta diversidad.»; II:35:86: «La actitud hacia las distintas variantes del español está condicionada por el lugar donde se enseña, por ser enseñanza universitaria.»; II:35:107: «El departamento en el que enseñé condiciona directa o indirectamente mi actitud, ya que en el departamento se tienen que determinar los contenidos que se van a tratar y se delimita el método de estudio, que influye en esto.»; II:37:23: «Durante un curso académico impartí clases de español en Estados Unidos y el libro de texto que utilizaba el departamento donde trabajaba intentaba utilizar un vocabulario “panhispánico” (Puntos de Partida, de McGraw Hill)

donde la variante principal era la centroamericana. Al ser este el referente real más cercano a aquellos estudiantes tuve que adaptar principalmente mi vocabulario para no causar demasiada confusión a los estudiantes de nivel inicial.»; II:21:23: «Trabajo en un departamento con más de 20 profesores de español, provenientes de diferentes países de habla hispana y de diferentes regiones en esos países y en general todos utilizamos en el aula la variedad del español que nos es nativa.»; II:39:53: «No tiene consecuencias negativas: la mayoría de nuestros alumnos van a ser profesores de enseñanza media, y allí se acepta que el profesor hable como un mexicano, un chileno, un argentino, o un andaluz. Sí tienes consecuencias positivas porque en el aprendizaje, el “apropiarse” de una modalidad les ayuda a identificarse con ciertas estructuras, y, por consecuencia, a aprender mejor la lengua. Este proceso tiene que desarrollarlo, en todo caso, el estudiante. El profesor sólo puede acompañarlo y advertir al alumno de las diferencias, no sólo de modalidad, también de registro, o, en general, las de carácter pragmático.»

-Institución privada: II:35:15: «La población que asiste a mis cursos son adultos que suelen viajar a diversos países de lengua española por diferentes motivos (vacaciones, trabajo, etc.). Así pues, esta situación se convierte en una necesidad a cubrir.»; II:35:52: «Se ve condicionada positivamente en el sentido de la aceptación y la consideración ya que hay muchos estudiantes que hablan variedades de Hispanoamérica. Por otro lado, la modalidad de cada docente nunca ha sido tema ni entre los compañeros ni por parte del empleador. En ese sentido es un ambiente muy abierto: no rechazar directamente algo sólo por no corresponder a mi variante.»; II:35:46: «Más que nada, se ve condicionada por el contexto de enseñanza y el interés de los alumnos. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes en Finlandia están interesados en aprender una variedad peninsular del castellano, mientras que, en Alemania, una gran parte del alumnado se matricula en un curso de español teniendo en mente Latinoamérica. Creo que el contenido referido a las variedades, como el resto de los contenidos, se deben negociar con los alumnos en base a las directrices del currículo.»

-Instituto Cervantes:II:35:72: «El Instituto Cervantes es un lugar abierto a todas las ideas del profesorado. Es un magnífico lugar de trabajo.»; II:35:92: «En el Instituto Cervantes enseñan profesores con diferentes modalidades de español.»; II:35:93: «Pienso que en el Instituto Cervantes se privilegia la enseñanza de la modalidad del español hablado en España. Es algo que se puede comprobar en los manuales y recursos que solemos

emplear. Las demás modalidades quedan relegadas a un lugar muy secundario.»; II:44:89: «Pues, trabajando en el Instituto Cervantes y por razones históricas, lo identifico con España.»

-Instituto de secundaria (enseñanza obligatoria): II:35:6: «Porque al enseñar español como tercera lengua, el nivel de mis alumnos no me permite exigir que conozcan y utilicen todas las variedades, lo importante es que comuniquen y se hagan entender.»; II:35:29: «En el currículo de bachillerato alemán se trata en profundidad el tema de Latinoamérica, por lo que es inevitable el tratamiento de las diferencias en vocabulario, morfología y pronunciación.»; II:28:54: «Por mi propia experiencia como profesora de español para alumnos de Instituto de Secundaria, el tema de la variedad andaluza se ha introducido en el segundo año de español, en el nivel A2.»; II:35:104: «Al enseñar en Inglaterra la programación se ve muy limitada por la programación que se hace orientada principalmente a pasar los exámenes de evaluación. Además, en el currículo inglés, las variedades del español no es uno de los temas principales.»; II:35:76: «Enseñanza obligatoria con alumnado poco motivado y de barrio difícil.»

No se observan diferencias apreciables en el tipo de elección de la modalidad empleada debidas al tipo de empresa en la que se trabaja, si bien es cierto que cuanto más prestigiosa es la entidad para la que se trabaja hay una mayor tendencia a que el profesor de español pueda obrar con más libertad, ya que son más conscientes del enriquecimiento que supone una lengua que es patrimonio de 23 países con un número todavía indeterminado de culturas regionales expresadas, conservadas y transmitidas básicamente, por medio del español (Parra, 2007) y sus variedades.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

La lengua española, en el universo hispanohablante, se presenta de forma variable y diversificada, pero también intrínsecamente unida dentro de esa diversidad, ya que, si por un lado, en zonas diferentes puede manifestarse de forma dispar, dando lugar a un conjunto de variedades idiomáticas, por otro, en la sucesión de manifestaciones lingüísticas habladas en territorios colindantes, no hay fronteras categóricas. Y no solo, los fenómenos que caracterizan y distinguen a una modalidad pueden no ser exclusivos de esta, sino que pueden volver a manifestarse en otros lugares del mundo hispánico. Prueba de ello son las hablas andaluzas, que forman parte de un conjunto mucho más amplio que es el llamado español meridional, y de otro, todavía mayor, el español atlántico, que incluiría el español de Canarias y América, sobre todo por lo que se refiere a la sintonía y afinidad de las hablas andaluzas con las tierras bajas hispanoamericanas, por presentar un carácter evolutivo e innovador.

Así las cosas, el profesor de español L2 no podría presentar a sus alumnos una lengua en toda su variedad, y por ello necesita precisar un arquetipo lingüístico que lo guíe, sin perder de vista toda una serie de elementos esenciales centrados en las exigencias del aprendiz, dentro de un contexto de partida y de llegada. Este modelo para la enseñanza, puede ser planificado o adoptado de entre las alternativas que nos brinda la lengua, ya que dentro del español existe una multiplicidad de manifestaciones geolectales y sociolectales que pueden representar modelos para la enseñanza. Asimismo, el principio de la unidad fundamental del español consiente que cualquier profesor de español bien formado pueda realizar su trabajo sin dificultad alguna en cualquier rincón del planeta empleando cualquier variedad geolectal.

Sabemos que junto a la lingüística científica existe una lingüística popular, de este modo, los conceptos lingüísticos de los no especialistas pueden influir en la conducta lingüística de los hablantes. Y no quedan exentos los lingüistas y los profesores de lengua de prejuicios o creencias en relación con las lenguas, ya que estos son también hablantes insertos en una cultura, y poseen unas actitudes y unas creencias evaluativas que muchas veces no se revelan voluntariamente, con lo que, incluso los propios profesionales de la lengua, caen en la telaraña de los mitos y las creencias. Asimismo, los usos idiomáticos percibidos y valorados por los hablantes que les atribuyen juicios positivos o negativos pueden adoptar un carácter colectivo dentro de la comunidad idiomática, y esto puede llegar a originar una serie de conflictos lingüísticos y prejuicios filológicos que pueden derivar en la aceptación, como si fueran verdades incuestionables, de lo que no son más que desaciertos o muchas veces disparates, desaprobando modalidades enteras de una lengua tan legítimas como las demás, otras veces ensalzándolas gratuitamente de una manera sublime, este es el caso de la realidad lingüística andaluza en la historia de su existencia.

El desconocimiento y la incultura no repara en que todo lo diferente no tiene por qué estar enfrentado con la propia realidad, ni se percata de que todas las modalidades lingüísticas son manifestaciones de una misma lengua, ni mejores ni peores; la ignorancia puede hacer que incluso determinadas modalidades regionales entren en conflicto con otras identificadas con el ideal de lengua española estándar o norma peninsular.

Cualquier profesor de español como lengua extranjera tiene que plantearse el problema de la selección del modelo de lengua con el que ha de trabajar, y este planteamiento no debería ser facultativo sino absolutamente necesario. El profesor andaluz de ELE suele estar muy atento a este aspecto de vital importancia, en contraste con esos muchos profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera para quienes sus propios usos entrarían subjetivamente en los cánones de lo estandarizado, y dan por descontado que su modelo propio, a pesar de que no hay ningún territorio en el que no se hable una variedad caracterizada por un modelo regional, se identifica con el de un español más fácil de entender, “sin acento” o también estándar.

Esa conciencia subyacente de singularidad en los propios usos lingüísticos que existe en todos y cada uno de los hablantes de la variedad meridional, consiente al profesor andaluz de ELE, en contraste con otros hablantes de

diferentes zonas geolingüísticas peninsulares, alcanzar la culminación del periplo de apoderarse de un modelo de lengua capaz de cumplir las más altas expectativas de acercamiento al modelo estándar. Si a todo ello se le une a una preparación específica, que debería poseer todo profesional de la enseñanza de lenguas, el resultado es que estos hablantes, como otros, tienen la facultad de optar por los usos lingüísticos que cada situación didáctica requiera con plena conciencia de su elección.

El objetivo general de esta tesis ha sido determinar qué español enseña un profesor andaluz de ELE mostrando tendencias y correlaciones, y de manera específica conocer cuál es su conducta lingüística, es decir, la modalidad que emplea ya sea en el ámbito de trabajo en general como en el de las clases de modo específico. Además se ha explorado la naturaleza del proceso que se lleva a cabo en la elección, los factores que influyen en el uso y la conducta lingüística y sus consecuencias, esto es, si se parte de una modalidad materna y se llega a otra (o no), las variables que han podido producir el cambio (adaptación al entorno de trabajo, en función del país en el que se enseña, de los compañeros, del tipo de empresa, de los intereses de los alumnos, etc.) y los resultados de esa conducta.

El análisis sociolingüístico ha permitido acceder al conocimiento de cómo las realidades sociales inciden sobre el uso lingüístico, pero también la estadística sociolingüística puede detectar lo que el hablante no percibe. Por este motivo ha resultado además importante establecer límites cuantitativos objetivos en el seno de factores como el nivel educativo, el sexo, la edad, etc., pues lo que no es producto de decisiones individuales de los hablantes puede responder a tendencias del grupo al que pertenecen. Los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos se detallan a continuación.

Como hemos dicho, las variables de la dimensión relativa al «comportamiento frente a la propia variedad» en el contexto de enseñanza y que tienen que ver con la situación comunicativa en la que se ve inmerso el profesor han sido dos: la primera se ha referido a lo que sucede en el lugar de trabajo y la segunda a lo que sucede dentro de la clase, pues estas afectan a dos diferentes situaciones en el contexto de trabajo del profesor: fuera y dentro de clase. Por lo que se refiere a la variedad usada en el lugar de trabajo, en las mismas circunstancias de comunicación aparentes, del análisis de datos se desprende que el 72,1% han elegido la variedad meridional y que el 27,9% dicen haber elegido otra variedad distinta respecto

a la meridional, más cercana al estándar, es decir, se manifiesta una clara bifurcación de percepciones en lo que se refiere al modelo de lengua usado en este contexto, ya que ambos grupos de encuestados, dentro de este mismo contexto comunicativo, en correlación con un nivel de instrucción adecuado, realizan el mismo camino, es decir, eligen conscientemente los usos lingüísticos inherentes a su situación comunicativa, pero además en cada una de las opciones, estos individuos, integrados en una retícula social/contexto social concreto, mantienen tanto relaciones de distancia como de cercanía comunicativas, y estas encajan con los prototipos que poseen los hablantes de cualquier lengua, pero que dependen en gran medida, a la vez, de las características personales que pueda poseer el receptor (que sean nativos/no nativos o que no tengan el español como primera lengua, que sean nativos de diferente procedencia o compañeros andaluces/no andaluces o extranjeros con diferentes niveles de español). De este modo, se observa cómo muchas veces el receptor/interlocutor, en este caso los compañeros de trabajo, juegan un papel crucial en la toma de decisiones acerca de la modalidad empleada por el hablante, no porque impongan directa o indirectamente nada, sino porque estos hablantes son conscientes de que el proceso de comunicación es como mínimo bidireccional y es necesario facilitar la comunicación. Pero no solo, también son importantes el contexto situacional (la situación extralingüística que rodea el mensaje, y el tiempo y lugar en el que se realiza la comunicación), la habilidad social de ambos interlocutores, la distancia que existe entre los interlocutores durante la interacción (datos proxémicos), las características que suponen la interrelación entre emisor y receptor (en concreto, el tipo de comunicación o trato que se mantiene con esa persona).

No ha faltado, sin embargo, quien ha visto mermada su capacidad de elección, aunque en un porcentaje muy bajo, un 1,5% dentro de los encuestados pertenecientes al grupo del 27,9%, en cuanto se ha adscrito a una falsa concepción de la lengua, a una arquitectura de una teoría popular fundamentada en los prejuicios, mitos y creencias respecto a la configuración misma de la lengua.

Por lo que se refiere a la variedad usada en clase, del análisis de datos se infiere que el 57,7% de los encuestados señaló el uso de la modalidad meridional dentro de la clase de ELE, el 37,8% la utilización de una modalidad neutra o estándar y el 4,5% se dividió entre el empleo del castellano o de la modalidad septentrional en clase.

Ya hemos visto que es insostenible intentar definir el concepto de dialecto sin recurrir al de lengua, pues la lengua se nos presenta como una realidad construida por el imaginario colectivo y el dialecto como la realización concreta de esta realidad, y el español no es una excepción; no es posible usarlo de modo ajeno a la realidad geolingüística hispánica. En el caso del 57,7% de los encuestados, la modalidad elegida desde la cual partir o emprender el camino hacia el estándar, de todas las posibilidades dialectales que el español ofrece es la meridional, no puede ser otra, pues la lengua primaria o la abstracción de lengua «por defecto» es el vernáculo y así lo revelan también nuestros encuestados. En este caso, el único camino para aproximarse a un estándar del español consiste en abrazar un modelo de lengua en el que prevalezca lo correcto sobre lo incorrecto, lo culto sobre lo inculto y lo general sobre lo particular, es decir, un modelo que tenga «la mayor difusión sintópica, sinstrática y sinfásica» (Coseriu, 1981: 314). Esta descripción se amplifica además con lo que sus hablantes saben pasivamente de otras lenguas funcionales, de esta manera ostentaría el máximo de coincidencias con ellas, todo ello para alcanzar una adaptación de uso de la lengua a las circunstancias de la situación comunicativa en la que nos encontramos, que es la enseñanza de ELE. Pero existen hablantes que siguen, siempre que lo requiera la situación, un sentido inverso, es decir, sus prácticas comunicativas se desarrollan habitualmente en la variedad estándar (porque han terminado haciendo de ella su lengua «por defecto») y cuando la ocasión lo exige, cambian a lo que fue su primer modelo de lengua. En este sentido, resulta relevante que la actuación del 37,8% de los encuestados, que respondió que la modalidad empleada era la estándar o neutra, se acerque tanto al 27,9% (tabla 7) de los que respondieron que usaban una variedad más relacionada con el estándar en su lugar de trabajo.

Por último, observamos que un 4,5% de encuestados ha respondido que usa el castellano (como variedad diatópica) o el español septentrional. Para estos encuestados, la variedad septentrional, y no otra, constituye el punto de partida de la modalidad estándar. Este desarreglo terminológico en el que convergen la variedad septentrional y el español estándar, por una parte parece deberse a la mera aproximación de la fonética del español septentrional o castellano al español estándar peninsular. En este caso, ciertos hablantes meridionales parecen establecer correspondencias entre su forma de acercarse al estándar desde un punto de vista fonético y una serie de formas que percibe como no estrictamente meridionales de representar

fonéticamente la lengua, y que coinciden con las del español castellano, lo que no significa que esas formas de representación fonéticas no las poseamos en el conjunto de hablas que conforman la variedad meridional. Además, el español castellano posee una serie de rasgos de pronunciación, de gramática y de léxico que lo desvinculan del español estándar y que difícilmente nuestros encuestados pueden llevar a cabo de manera connatural, entre otras cosas, porque no han nacido en esa área geográfica: la pronunciación apicoalveolar de /s/, tendencia a la metátesis de /θ/ por /d/ en palabras terminadas en esa consonante (*Madriz, ciudadz*), el uso intenso de leísmo y avance de leísmo de persona con falta de concordancia, uso de laísmo y loísmo, o el uso de castellanismos en el plano léxico, entre otras. De este modo, nuestros encuestados realizan el mismo camino y sobre todo llegan a la misma meta, en cualquiera de los dos modos, hayan elegido la variedad meridional u otra, pues han detallado una descripción funcional-integral del estándar; en los dos casos era indispensable para la descripción partir de una lengua funcional concreta.

En vista de los resultados obtenidos, de donde se desprende que el 57,7% de los encuestados emplea la modalidad meridional dentro de la clase de ELE, y el 42,3 % otra modalidad distinta, podemos indicar que se ha producido un cambio respecto a la percepción de la variedad usada en el lugar de trabajo en un 14,4 % de nuestros encuestados respecto a la percepción de la variedad usada en clase.

Se ha examinado, mediante un sistema de procesamiento estadístico, a través del cálculo de probabilidades, si las modalidades empleadas, y en general, la conducta lingüística del profesor, guarda relación o está condicionada por factores de tipo objetivos (el sexo, la edad, el lugar de procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza, lugar de residencia), y por otro lado se han tomado en consideración factores que atañen a la situación inmediata que rodea la interacción, es decir, el contexto externo, y que son un tipo de factores más ligados a la subjetividad. Dentro de los factores objetivos, hemos podido separar, por un lado, los que hemos llamado estructurales (procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza o lugar de residencia), de otros que reflejaban atributos personales (sexo y edad) para ver si condicionaban el modelo de lengua empleado. El resultado ha sido que las variables objetivas que reflejan atributos personales (sexo y edad) puestas en relación con la modalidad usada en cada situación dentro del contexto laboral, es decir, con las variables modalidad empleada en clase

y modalidad empleada en el lugar de trabajo, pero no solo, también con los indicadores utilidad de la inclusión de la modalidad en clase y ¿hay un español estándar? han resultado independientes entre sí; no han constituido factores que pudieran asociarse con el tipo de modalidad empleada en cada caso. Por lo que se refiere a las variables de tipos estructurales: procedencia, tipo de estudios, años de enseñanza y lugar de residencia, hemos podido constatar que hay algunas que condicionan el modelo de lengua empleado y otras que no lo condicionan.

Hemos encontrado las siguientes asociaciones: en relación con el tipo de estudios, los encuestados que han realizado otras carreras son los que más asociación tienen con el español estándar, pues el valor absoluto de los residuos corregidos es de 2,7. Pero tienen una asociación negativa. También hay asociación entre los encuestados que han realizado filología y estos tienen una asociación positiva con la creencia en un español estándar, pues el valor de los residuos corregidos es de 2,2. En cambio no hay asociación significativa entre la categoría universitario de las variables analizadas, ya que el valor absoluto de los residuos corregidos es de 0,7. Estos datos están indicando que la creencia en un español estándar va asociada con el tipo de especialización que corresponde a los que han hecho filología (cualquiera que esta sea) y que la negación de un español estándar va asociada a los que no han cursado una especialización específica inherente a la enseñanza de ELE al inicio de su formación pero que han terminado una carrera universitaria. Por lo que se refiere a la experiencia docente (años enseñando español), los datos revelan que es el profesor de español que lleva menos de 5 años enseñando el que tiene asociación positiva con la no existencia de un español estándar, y por lo tanto, si esa es su actitud, la utilización de la lengua estándar por parte de este grupo en el ámbito del trabajo será menor, o su percepción del empleo del estándar será menor, respecto a un profesor que, al contrario, tenga una asociación negativa con la no existencia del mismo.

En relación con el lugar de residencia del profesor de ELE, el análisis cuantitativo nos revela que la lejanía o cercanía del lugar de residencia de los profesores de español respecto a la Península y el hecho de que en otros países puedan existir otros modelos de referencia para un estándar del español, representan elementos reguladores en la elección de la modalidad lingüística. Los resultados obtenidos son reveladores: si el profesor se encuentra en Europa es consciente de usar la modalidad meridional de una

manera más reducida. Por el contrario, si se encuentra en otros continentes se siente menos limitado o condicionado a la hora de elegir la modalidad lingüística que va a llevar a la enseñanza.

De este modo, las diferencias más apreciables en la elección de la modalidad empleada por nuestros encuestados, como se desprende del análisis cuantitativo, están relacionadas con la lejanía o cercanía respecto a la Península, si bien el hecho de pertenecer al área geolingüística del español meridional (integrada en un área muy amplia, esto es, dentro del español atlántico) y el adecuado nivel formativo revelado entre los informantes les proporciona toda una serie de recursos lingüísticos muy amplios, además de una capacidad de adaptación natural al medio lingüístico, que les permite operar con la variedad que más se adapta a las necesidades que se les presenta en cada caso. De este modo, en ciertos contextos comunicativos, en los que no se manifiesta eficaz el empleo de la variedad vernácula, se emprende el camino hacia una variedad convencionalmente superpuesta al conjunto de variedades geográficas, sociales y estilísticas, es decir, hacia un estándar o español general, como hemos podido comprobar también a través del análisis cualitativo, y eso sucede no solo de manera reflexiva sino al mismo tiempo de modo connatural, ya que en este caso los hablantes son perfectamente conscientes de las diferencias entre vernáculo y estándar, pero también de manera consustancial porque los rasgos que caracterizan esta variedad estándar están ya presentes en el conjunto de hablas que pertenecen a la variedad meridional, pues la misma modalidad lingüística andaluza presenta distintos modos de realización.

Respecto a los factores subjetivos, durante el análisis cualitativo se ha ido observando que hay elementos como los compañeros, los alumnos o el tipo de empresa que a su vez están irremediablemente e inherentemente vinculados, coordinados y urdidos con lo anteriormente descrito, lo que confluye en un producto o resultado final que se materializa en la conducta del profesor.

Observamos, pues, que hay una clara tendencia del profesor a establecer un acercamiento lingüístico solidario a los demás compañeros, proporcional a las características lingüísticas de su interlocutor. Y esta tendencia germina a partir del pleno conocimiento de la diversidad existente entre su propia variedad y el español estándar o general, algo de lo que no todos los hablantes son conscientes o no han sido educados para serlo. Todo ello a pesar de

que la diversidad ha estado marcada negativamente y desacertadamente de una manera abierta; la estigmatización de las demás variedades se ha personificado en prejuicios sociales o locales que han alimentado los mitos lingüísticos que conocemos, sobre todo en las capas menos instruidas de la sociedad, y que todavía subsisten con el objetivo de evadir el abatimiento total de dicho monocentrismo.

Además, en lo que atañe a la modalidad empleada por el profesor y al tratamiento de las variedades en relación con las necesidades del alumno es claro que si el profesor de nuestra muestra se siente menos vinculado a una modalidad concreta de español, y eso se produce sobre todo cuando se encuentra fuera de Europa, asimismo es algo que está estrechamente relacionado con las necesidades de los alumnos, pues es indiscutible que estas cambian dependiendo del entorno en el que se encuentren y de sus propias necesidades en virtud del lugar en el que vayan a usar el español que han aprendido. La conciencia de los informantes de lo particular, unida al sentimiento de pertenencia a un conjunto mayor de geohablantes (español atlántico), algo inherente al profesor andaluz de ELE, desarrollan una habilidad y un modo de proceder que desencadena toda una serie de resultados efectivos para el alumno, pues por un lado el profesor puede ofrecerle al alumno una lengua lo más «neutra», lo más general posible, no solo si se encuentra más cerca de la zona de influencia europea, sino también si se halla en la zona de influencia lingüística más lejana a Europa, y todo ello por el cuidado de proporcionar al alumno la oportunidad potencial de poder aprender, en la medida de lo posible, una variedad que le permita comunicar con el mayor número de hispanohablantes y aprendientes de español. Pero, por otro lado, también le da juego a la posibilidad de optimizar y enriquecer el aprendizaje del alumno de manera natural explotando los rasgos que caracterizan la propia variedad atlántica, convirtiéndose de este modo en facilitador entre variedades geolingüísticas a uno y otro lado del Atlántico, y ofreciéndole la posibilidad de poder integrarse perfectamente dentro de un conjunto de hispanohablantes mayor, como es el del continente americano:

«Cuando la interacción con el alumno es fluida. Pienso que mi variedad lingüística e asemeja mucho más al resto de variedades de español que la que suelo usar con los niveles iniciales, es decir, que la variedad más general. Si introduzco

al alumno en mi modalidad nativa, le será mucho más fácil comunicarse con más personas de habla hispana en el mundo.» (II:30:97).

El tipo de empresa, también puede suponer a menudo un condicionamiento en la gestión de la elección lingüística, ya que todo condicionamiento o imposición por parte de una institución educativa constituye un hándicap para el desarrollo de las capacidades de profesores y alumnos, pero también es cierto que las necesidades que se deben a factores o circunstancias «ambientales», ya sea el tipo de empresa o institución como también la cercanía del país extranjero respecto a España o Hispanoamérica, señalan, unas veces de manera natural, y otras de manera más forzada, el camino que, al mismo tiempo, proporciona las herramientas con las que proceder. No se observan diferencias apreciables en el tipo de elección de la modalidad empleada debidas al tipo de empresa en la que se trabaja, si bien es cierto que cuanto más prestigiosa es la entidad para la que se trabaja hay una mayor tendencia a que el profesor de español pueda obrar con más libertad, y por tanto sin coacciones que empobrezcan el enriquecimiento que supone una lengua que es patrimonio de 23 países con un número enorme de culturas regionales expresadas, conservadas y transmitidas fundamentalmente, por medio del español y sus variedades.

En la realidad lingüística del español actual todavía subsiste una discordancia entre una situación de pluricentrismo y la centralidad normativa (Lebsanft, Mihatsch y Polzin-Haumann, 2012: 8) en el que las instituciones reguladoras de la lengua, como la RAE y las Academias asociadas, el Instituto Cervantes, o los distintos órganos de la prensa, como la Agencia EFE, ineludibles en su papel de agentes de la estandarización y autoridades más importantes en cuestión de norma, necesitan aunar sus fuerzas junto a la comunidad científica y los profesores de ELE para llevar a cabo una labor de instrucción y en cierto modo de regulación de esa realidad lingüística, con ejemplos de actuación conformes a los supuestos contemplados por esos mismos órganos reguladores de la lengua.

En este escenario, nuestros encuestados, siempre de acuerdo con su naturaleza lingüística, que no es otra que la del español, consiguen valerse, dentro del contexto de la enseñanza de ELE de unas directrices lingüísticas apartadas de esa proyección artificial del pluricentrismo, la

cuales se muestran exitosas precisamente por reflejar una pluralidad más equilibrada del español. No solo logran emprender ese camino enriquecedor que consiste en organizar conscientemente una fase de identificación de la variedad meta (dirigida al alumno), asimismo ofrecen la posibilidad de proporcionar muestras de lengua que representen la diversidad del español, gracias al conocimiento que poseen de las variedades y a los oportunos recursos que encuentran en su propia variedad, alcanzando el mayor logro de resultados como profesores de ELE. Estos profesores, pues, constituyen una gran riqueza para los alumnos extranjeros pero también, como todos los profesionales recíprocamente, para el resto de compañeros pertenecientes a otras variedades geolingüísticas. Pero en concreto los encuestados pueden llegar a contribuir a una aproximación positiva entre los juicios producto de las percepciones del uno y otro lado del Atlántico, de Europa y América, vistos los hechos lingüísticos compartidos entre el español de América y el andaluz occidental en sus respectivos espacios variacionales, y entre el español septentrional y parte del andaluz oriental. Todo ello gracias a una necesaria e importantísima tarea de divulgación del conocimiento que desemboca en una convivencia armoniosa de la heterogeneidad.

Son muchos los estudios que versan sobre el español de los distintos países hispanoamericanos y menos los referentes a las diferentes variantes o modalidades del español que coexisten dentro de la península ibérica e islas relacionadas entre sí; con frecuencia se habla de español de España en singular sin reparar en el microuniverso lingüístico que se halla dentro de él. Asimismo también sería interesante acercarse, más que a las diferencias, al estudio de las similitudes entre este «español europeo» y el macrouniverso que hallamos en el «español americano», ya que si el español de América constituye la generalidad que abraza un conjunto de variedades diferentes, esta tiene su correspondencia muchas veces en el español europeo y viceversa, dado que los dos continentes están totalmente vinculados entre sí.

Una unión cuya matriz se encuentra, sin duda, en modalidades lingüísticas tan importantes como la modalidad lingüística andaluza. Los estudios sobre comportamientos y actitudes de los hablantes acerca de su propia variedad son necesarios para que la instrucción lingüística quede libre de criterios ajenos y de los consiguientes efectos negativos para la propia variedad lingüística, y para las ajenas, que son también las nuestras.

Por todo ello, es absolutamente necesario «observar más y mejor los comportamientos idiomáticos de andaluces y no andaluces de todas las zonas y grupos socioculturales» (Narbona, 2003), llevando a cabo análisis de datos concretos empíricos, para un estudio lingüístico del fenómeno del pluricentrismo y de los fenómenos relacionados.

El profesor de español como L2 tendría que hacer uso de todos los recursos posibles (lingüísticos, psicolingüísticos o sociolingüísticos) y, desde el primer momento, poder presentar las variedades como una diversidad normal y buena en toda evolución lingüística, como signo de vitalidad (enriquecimiento léxico, productividad morfológica, depuración de sonidos, etc.). En este sentido el español meridional no es un habla dialectal condenada a una geografía reducida. El desempeño del español atlántico y del español meridional como pasarela de unión entre el castellano y el español de América, que aporta sustancialmente creaciones e innovaciones lingüísticas a la lengua general provocando un desplazamiento de los tradicionales focos normativos y estandarizadores, puede ser capital en el futuro del español, sobre todo, para la península Ibérica. Por lo tanto no puede recibir un trato marginal en la enseñanza y en el conocimiento de la lengua, y en este sentido la actitud y la implicación del profesor de español como L2 tendrán una trascendencia apreciable, incluso a corto plazo.

La variación lingüística pues, debe ser considerada en el aula de ELE de una manera meditada y rigurosa, pues esta «diversidad no solo no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes, y debe enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos» (I. C., 2006: 61), sino que también servirá para reforzar y validar el modelo de lengua que está enseñando, además de que el conocimiento de una variedad social ampliamente difundida en una zona, permitirá al alumno una mejor y más adecuada expresividad (Hernández Alonso, 2001), de hecho, las variedades del español constituyen las diversas formas de ver y sentir el mundo dentro de una misma lengua. Se trata de dotar a nuestros estudiantes de las herramientas que les permitan desarrollar las destrezas necesarias para comunicarse con éxito con cualquier hispanohablante de cualquier región del mundo en cualquier situación comunicativa (Beaven y Garrido, 2001: 185), y seguramente, a la hora de afrontar las variedades en clase, el conocimiento de la variedad meridional constituirá un buen puente, de inestimable valor, entre el español de España y el de América, continente este último que posee el mayor número de hispanohablantes en el mundo,

dado que en la actualidad el «andalucismo» del español americano parece una idea bien asentada entre los lingüistas (Narbona, Cano, Morillo, 2003: 142).

La inclusión en el aula de español de la variedad diatópica, constituye un valioso eslabón que puede determinar el logro de la adecuación del discurso de los estudiantes a los diferentes contextos y situaciones que puedan presentarse, pues sabemos que pueden facilitar un intercambio efectivo, no solo a través de los medios de comunicación y sobre todo de la red, en otras circunstancias relacionadas con los fenómenos migratorios, pero también, como instrumento en las múltiples posibilidades y facilidades que existen para los viajes, y en general para el desplazamiento de las personas. En general nuestros alumnos se ven confrontados a menudo con las diferentes variedades diatópicas del español. Por ello, constituye un deber favorecer con todos los medios a nuestro alcance el desarrollo de una competencia comunicativa plena por parte del estudiante, proporcionándoles las claves para hacer frente a esa variedad, de modo que puedan entender y comunicarse con hablantes nativos de cualquier parte del mundo, reconociendo la significación que cada variedad ofrece para el conocimiento de su interlocutor. Solo a través de este conocimiento de la lengua en su dimensión diatópica el discente logrará una más elevada integración e interacción con la comunidad con la que se relaciona, por cuanto se crean una serie de lazos alcanzando las raíces antropológicas de esta comunidad.

Pero además de que la inclusión de la variedad diatópica resulta fundamental para ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar los conocimientos, actitudes y destrezas que los convertirán en ciudadanos capaces de comunicarse en distintas culturas, lo que queda recogido en el MCER (Consejo Superior de Europa, 2002: 118), aprender a adaptarse a distintas variedades lingüísticas, apreciar la riqueza de las variedades dialectales y explorar maneras de descubrir y comprender diferencias lingüísticas, prepara al estudiante para comunicarse en cualquier comunidad de habla hispana, y lo que es no menos importante, también le ofrece herramientas con las que desarrollar las destrezas lingüísticas para aprender otras lenguas; el conocimiento y estudio de las variedades también facilita actitudes y aptitudes posteriores en el estudio de otras lenguas extranjeras.

El porcentaje de profesores que consideran que la inclusión de su propia modalidad resulta poco útil o nada útil es mínimo (8,1% y 0,9%

respectivamente). Está claro que el profesor también puede adoptar una actitud de evasión ante la variedad, y ante la propia variedad, pero antes o después los estudiantes tendrán que enfrentarse con ellas. Las divergencias entre las variedades del español no son solo percibidas y valoradas por los hablantes de nuestra lengua, los estudiantes extranjeros también las perciben y hasta las valoran, aunque a veces no sean capaces de advertir en qué consisten esas diferencias ni si son más o menos importantes (Blanco, 2000: 211), y estas diferencias suscitan una gran curiosidad, y a veces hasta efervescencia entre ellos, y aunque evadamos las variedades en el contexto académico, y sobre todo la nuestra, sean del tipo que sean, nuestros estudiantes se toparán con ellas tarde o temprano, lo que no puede cogernos desprevenidos; necesitan encontrarse con un profesor que haya reflexionado y se haya preparado generosamente, y que constituya la guía que les proporcione las herramientas para cimentar su formación. Es importante también no desatender la labor cuando puedan surgir titubeos, prejuicios o creencias lingüísticas desatinadas, o menospreciar sus intereses y expectativas, como podría reflejar este porcentaje mínimo de profesores. Es nuestra responsabilidad que nuestros estudiantes se percaten de hasta dónde llega la unidad y la diversidad de nuestra lengua, y no podemos dejar escapar la oportunidad de hacerlo aprovechando nuestra propia riqueza.

Existen razones para los que han considerado poco o nada útil la inclusión de su propia modalidad en clase, pues las dificultades para la inclusión de las variedades diatópicas en el aula de español como lengua extranjera son obvias, y sobre todo, para la inclusión de la modalidad lingüística andaluza: en primer lugar, son incontables las debilidades que presentan los materiales que están a disposición de alumnos y profesores acerca del español de Andalucía, considerado solo un dialecto en vez de una norma estándar (Leonhardt, 2012: 316), a sabiendas de que el español de España no existe como modalidad, sino que es un complejo de hablas, en algunos casos muy distantes entre sí, que corresponden a normas cultas diferenciadas (Moreno Fernández, 2010: 70). Además tanto profesores como estudiantes pueden adolecer de actitudes y creencias poco propicias para la introducción de la variedad en la clase de ELE, y no son pocos los prejuicios que, sin que por ello queramos caer en ningún victimismo acientífico, sobre el andaluz se han abatido. En palabras del profesor Antonio Narbona:

El saber científico sobre el andaluz difícilmente puede imponerse sobre los estereotipos y tópicos que, emanados de la mera percepción subjetiva y

de las simples impresiones [...] han ido propagando una imagen desfigurada de la realidad. (Narbona, 2013: 132)

Otras veces puntuales no existe una correlación entre la pertinencia de la modalidad propia y las necesidades específicas del centro de trabajo o del tipo de alumnado al que se enseña la lengua (pensemos en un curso de EFE destinado a empresarios extranjeros que necesitan saber español para realizar operaciones comerciales con hablantes de una Comunidad Autónoma del norte de España).

Claramente resulta imposible que el alumno adquiriera la competencia comunicativa en la lengua histórica porque esta no se materializa en actos de habla, consecuentemente habría que presentarle una variedad determinada de español que cumpla con unas expectativas lo más amplias posibles colmando las necesidades comunicativas del futuro hablante en cualquier ámbito geográfico de habla española, para lo que sería muy interesante, y sin duda conveniente, establecer puentes sólidos de unión entre las variedades de uno y otro lado del océano. La creación de puentes de unión entre las diferentes variedades, además de ser un hábito que ayude a ofrecer al alumno los instrumentos necesarios para que pueda desenvolverse en todas las potenciales situaciones comunicativas, garantiza la unidad de la lengua.

Entre las variedades peninsulares e insulares y las americanas podría existir una pasarela de unión, como recurso que no hay que dejar escapar, que se llama *variedad andaluza*. En vez de crear disociaciones, podríamos preguntarnos si con nuestras intervenciones estamos reforzando el presente satisfactorio y el futuro, aún más alentador, del español. Para ello, en los objetivos generales de una planificación del español, es fundamental precisamente reforzar de manera tenaz la unidad que nos caracteriza, especialmente en este momento de prominencia y proyección de nuestra lengua, y garantizar el derecho a comunicarse en esa lengua en situaciones públicas, protegiendo el derecho a hacer un uso correcto y prestigioso de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA, L. [et al.] (1999): «El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales», en Losada Aldrey, M. C. , Márquez Caneda J. F., Jiménez Juliá, T. E. (Coord.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE*, 143-150. Santiago de Compostela.
- AIJÓN OLIVA, M. A. Y M. J. SERRANO (2010): «Las bases cognitivas del estilo lingüístico», *Sociolinguistic Studies*, vol. 4, n.1 .
- AINTZANE BELAMENDIA, A. (2016): *Ocho apellidos vascos. Un análisis de estereotipos vascos*. Göteborgs Universitets Publikationer. Elektroniskt Arkiv. Disponible en:https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/46746/1/gupea_2077_46746_1.pdf
- ALARCOS LLORACH, E. (1951): «Alternancia de f y h en los arabismos». *Archivum*, vol. 1, n^o 1. 29-41.
- (1994): *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel, 2004 (2^a edición revisada y ampliada)
- ALONSO, Amado (1969): *De la pronunciación medieval a la moderna en español*. Madrid: Gredos.

- ALLPORT, G. W (1935): «Attitudes», en C. Murchison (Ed.). *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.
- ALVAR, M. (1977): «Sociología lingüística. La ciudad como unidad lingüística», en ALVAR [et al.], *Lecturas de sociolingüística*. Madrid: EDAF.
- (1979): «Hablas meridionales: el andaluz», en *Gran Enciclopedia de Andalucía*, n. 78-79. 1870-1886. Sevilla: Promociones Culturales Andaluzas.
- (1983): *La lengua como libertad y otros estudios*. Madrid: ICI.
- (1985): «Respeto a la Lengua» en prensa, disponible en <http://hemeroteca.sevilla.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/sevilla/abc.sevilla/1985/05/26/003.html>
- (1988): «¿Existe el dialecto andaluz?», *Nueva Revista de Filología Hispánica*. 37. 9-22.
- (1990): «La lengua, los dialectos y la cuestión del prestigio», en Moreno Fernández (ed. lit.), *Estudios sobre variación lingüística. Ensayos y documentos*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones Universidad de Alcalá.
- (1991): *El español de las dos orillas*. MAPFRE:Madrid.
- (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.
- ALVÁREZ, M. (1994): «Valoración del habla andaluza según los testimonios históricos», en Heras, J. [et al.] (Eds.), *Actas del IV Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*. Huelva: Diputación Provincial.
- AMENGUAL PIZZARRO [et al.] (Coords.) (2006): *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas*. Universidad de las Islas Baleares: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic.
- AMMON, U. (Ed.) (2004): *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Vol. 1. Berlin: De Gruyter.
- (2005): *Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Vol. 2. Berlin: De Gruyter.

- AMMON, U. y HELLINGER, M. (Eds.) (1992): *Status change of languages*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- AMORÓS NEGRE, C. (2009): «El estándar: tipología y definiciones. Su vinculación con la norma», *Revista Española de Lingüística* 39:2 (2009), 37–61.
- (2012): «El pluricentrismo de la lengua española ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica». *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, nº. 19, págs. 127-148.
- ANDERSEN, G. (2001): *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (1997): «Los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones» en MARTINEZ GONZALEZ, A. [et al.] (Eds.), *Enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada: Grupo de Lingüística Aplicada.
- y M. L. GÓMEZ SACRISTÁN (1998): «Rasgos fonéticos del español de América en la enseñanza de ELE: ¿cuáles, cómo y dónde deben ser tratados?», en ALONSO, K., MORENO, F. y GIL, M. (Eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. 125-132. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- (2003): «El léxico americano en los manuales españoles de ELE. Consideraciones», en *Homenaje a Humberto López Morales*. Vol. I, 105-126. Madrid. Arco/Libros.
- (2007): «Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE», *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 21, 21-33.
- (2008): «Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE». *Resla*, 21, 9-26.
- (2009): «La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes», en *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 167-184. Cáceres: Servicio de Publicaciones.

- y GIL BURMAN, M. (2013): «Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2». *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest.
- (2018): «El español ante el reto del siglo XXI: panhispanismo y plurinormativismo». Presentación del volumen por invitación. En *El mundo estudia español 2018* (pp. 9-13). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional-Dirección General de Planificación y Gestión Educativa-Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa.
- (2019) La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual, *Journal of Spanish Language Teaching*, 6:2, 150-169.
- (2020): «Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera». *Estudios filológicos*, 64: 129-148. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- ARIZA VIGUERA, Manuel (1990): *Manual de Fonología Histórica del español*. Madrid: Síntesis.
- [et al.] (Eds.) (1992): *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, tomo I. Madrid: Pabellón de España (Sevilla).
- (1998): «Fernando III y el castellano alfonsí», *Estudios de Lingüística y Filología españolas, homenaje a Germán Colón*. Madrid: Gredos.
- ARNAL, J. [et al.] (1992): *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- ARTOLA, Miguel (1988): *Enciclopedia de historia de España*. Madrid: Alianza.
- AZPIAZU TORRES, S. (2013): «El estilo de lengua. Antecedentes y fundamentos metodológicos», *Dicienda. Cuadernos de filología hispánica*. 31: 27-55.

- BAIGORRI, Artemio (1995): «El derecho a la ciudad revisitado. La ciudad como organización física de la coexistencia.» (Conferencia) Madrid: Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Disponible en: <http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/papers/etsam.pdf> <http://www.insumisos.com/bibliotecanew/El%20Derecho%20a%20la%20ciudad.pdf>
- BAILEY, C. J. N. (1973): *Variation and Linguistic Theory*. Arlington: Center for Applied Linguistic.
- y SHUY, R.W. (Eds.) (1973): *New Ways of Analyzing Variation in English*. Washington: Georgetown University Press.
- BAKER, C. (1992): *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BALBONI, P. E. (2000): *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET Librería Srl.
- BALDAUF, B.R. (2005): «Language Planning and Policy Research: An Overview», en E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum.
- BARTOL HERNÁNDEZ [et al.] (Eds.) (1992): *Estudios Filológicos en Homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- BARTOŠ, L. (1971): *El presente y el porvenir del español en América*. Brno: Opera Universitatit Purkynianae Brunensis, Facultas Philosophica.
- BEAVEN, T. y GARRIDO, C. (2001): «El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?», en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y C. DÍAZ PEREGRÍN (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. 181-190. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- BEHARES, L. (2007): «Algunas reflexiones sobre las políticas educativas referidas al dominio lingüístico», en *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. 41-46. Universidade Federal de Santa Maria (RS, Brasil): AUGM
- BELTRÁN, J. (1998): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BENINCÀ, P. (1999): «Sintassi» en SOBRERO A. A. (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. II: Le strutture*. Roma-Bari: Laterza.
- BERGFELT, A. (2008): *Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua: Una comparación entre las actitudes de estudiantes españoles hacia el inglés y estudiantes suecos hacia el español*. (Monografía de nivel C). Karlstad University: Faculty of Arts and Education.
- BERNÁRDEZ, E. (1999): *¿Qué son las lenguas?*. Madrid: Alianza.
- BERSANELLI, M. y GARGANTINI, M. (2003): *Solo lo stupore conosce. L'avventura della ricerca scientifica*. Roma: BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.
- BIGOT, D. (2005): «Pour un état de la question sur les variables sociales en linguistique 'variationniste'», *Çédille, Revista de estudios franceses*, 1.28-50.
- BICKERTON, D. (1973): «Quantitative versus Dynamic Paradigms: The Case of Montreal que», en Bailey y Shuy (Eds.), *New Ways of Analyzing Variation in English*. Washington: Georgetown University Press.
- BILGRAMI, A. (2005). *Idiolect*. En T. Honderich (ed.), *The Oxford Companion to Philosophy* (2.a ed.)

- BLANCO, C. (2000): «El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE», en MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a A. y DÍEZ PELEGRÍN, C. (Eds.), *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, 209-216.
- (2005). *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de ELE (español como lengua extranjera)*. Pamplona: Eunsa.
- BLAS ARROYO, J. L. (1999): «Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica». *Estud. filol.*, n.34. 47-72. Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131999003400005&lng=es&nrm=iso
- (2012): «Tras las huellas de la variación y el cambio lingüístico a través de textos de inmediatez comunicativa: fundamentos de un proyecto de sociolingüística histórica». *Actas del IX Congreso Internacional de Historia de la lengua española*. Cádiz. En prensa.
- BLASCO PASCUAL, F. J. (2019): «La graciosa y gratuita disputa sobre la autoría de la Historia verdadera del inconfundible Bernal Díaz del Castillo». *Boletín de la Real Academia Española*, 99(319), 5-44.
- BLOOMFIELD, L. (1944): «Secondary and Tertiary Responses to Language.» en *Language*, 20, 2.
- BODEN, D. y BIELBY, D. (1986): «The way it was: Topical organization in elderly conversation». *Language and Communication* 6: 73-89.
- BOLUDA N. (2004): «Actitudes lingüísticas y variación dialectal en el ámbito escolar de Mula (Murcia)». *Revista Tono Digital*, 8. Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en:
<http://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/monotonos/07-BOLUDA.pdf>

- BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ SEHK, P. (2005): *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo editorial norma, Universidad de Los Andes.
- BORREGO NIETO, J. (1981): *Sociolingüística rural*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- (1992): «Actitudes y prejuicios lingüísticos: La norma interna del hablante» en *Estudios Filológicos en Homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- (2001) «EL concepto de norma regional y su aplicación a las hablas castellano-leonesas». *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: RAE. Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/>
- (2003): «Norma hispánica y normas regionales en los medios de comunicación» en *Actas XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Salamanca.
- BORRERO BARRERA, M. J. y CALA CARVAJAL, R. (2000): «Norma y diccionario. Las variedades diatópicas del español en la enseñanza de ELE», *Actas XI de ASELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0217.pdf
- BOSCH CABALLERO, M. C. (1985): «Hacia un estudio sociolingüístico de la variedad de la lengua canaria» en *Revista El Guiniguada*. Nº 2, 163-168. Las Palmas de Gran Canaria: UDLPGC.
- BOYD-BOWMAN, P. (1956): «The Regional Origins of the Earliest Spanish Colonists of America», en *PMLA* 71, 1152-1172.
- (1976): «Patterns of Spanish Emigration to the Indies until 1600», en *American Historical Review*, n. 56, 580-604.

- BRANZA, M.-D. (2008): «Norma y variación lingüística y la enseñanza de ELE», en *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).
- BRAVO GARCÍA, E. (2004): «La variedad americana en la enseñanza del español como L2» en *ASELE Actas XV*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- (2005): «El español de América en la historia y en su contexto actual» en FERRERO PINO, C. Y LASSO-VON LAN, N. (Eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. 1st. Books Library: Bloomington.
- (2008): *El español internacional*. Madrid: Arco/Libros.
- BUENO HUDSON, R. (2009): «El español y sus variedades: implicaciones en el aula de español como lengua extranjera», en *Actas de las III Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Manchester: I.C.
- BUGEL, T. (2001): «Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo-Brasil» en MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y C. DÍAZ PEREGRÍN (Eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. 239-246. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- BURGOA, L. V. (2007): «La abstracción formal y la validación del razonamiento inductivo». *Sapientia*, Vol. 62, Fasc. 221-222. 129-178.
- (2007): *Las creencias. Estudio filosófico del conocimiento credencial*. Salamanca: San Esteban
- BUSTOS, E. (1983): «Nebrija, primer lingüista español», en GARCÍA DE LA CONCHA, V. (Dir.), *Lebrija y la introducción del Renacimiento en España*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- BUSTOS, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BUSTOS TOVAR, J. J. (1997): «La valoración del habla andaluza. Una visión histórica» *Demófilo (Las hablas andaluzas)*, n. 22, 69-88.
- (1980): «La lengua de los andaluces». *Los andaluces*. Madrid: Istmo.
- (2009): «El problema de las identidades lingüísticas», en *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Conserjería de Presidencia, 327.
- (2004): «La escisión latín romance. El nacimiento de las lenguas romances: el castellano» en CANO, R. (Coord.), *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- (2012): «Las hablas andaluzas en el mosaico de variedades del español» en NARBONA JIMÉNEZ, A. (Coord.), *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- (2012). Las hablas andaluzas en el conjunto de variedades del español. *Minervae Baeticae*, separata, 119-148.
- BUYSSENS, E. (1942): « De l'abstract et du concret dans les faits linguistiques: la parole, le discours, la langue» en *Acta lingüística III*, n. 1. Copenhague.
- CABRÉ, M. T. y LORENTE, M. (2004): «Panorama de los paradigmas en lingüística», en ESTANY A. (Coord.), *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales*. Madrid: CSIC. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/iula/merce.lorente/docums/tc_mlo3.pdf
- CALDERÓN CAMPOS, M. A. (2001): «Los conceptos de modalidad regional, dialecto y variedad estándar en la delimitación de las variedades del español», en *El hispanismo en la República Checa*. 29-41. Praga: Facultad de Artes de la Universidad de Carolina. Disponible en: <http://www.upol.cz/res/ssup/hispanismo2/calderoncampos.htm>
- CALVET, L.J. (1997): *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.

- CAMERON, R. (1993): «Ambiguous agreement, functional compensation, and non-specific tú in the Spanish of San Juan, Puerto Rico and Madrid, Spain», *Language Variation and Change*, 5, 305-334.
- (2005): «Aging and gendering». *Language in Society*, 34 (01), 23-61.
- CAMUS BERGARECHE, B. (2011): «El castellano de San Sebastián: desarrollo y caracterización». *Oihenart: Cuadernos de Lengua y Literatura*, N.º.26 (ejemplar dedicado a las Terceras Jornadas de Lingüística Vasco-Románica: teoría y análisis), págs. 59-101.
- CANO AGUILAR, R. (1988): *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco / Libros.
- (1995): «La historia del español», en SECO, M. Seco y SALVADOR, G. (Coords.), *La lengua española, hoy*. Madrid: Fundación Juan March.
- (2001) «La historia del andaluz», en *Actas de las Jornadas sobre «El habla andaluza. Historia, normas, usos»*, Ayuntamiento de Estepa, 33-57.
- (2004): *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- (2009): «Lengua e identidad en Andalucía: visión desde la historia», en NARBONA JIMÉNEZ, A. (Coord.), *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla: Fundación centro de estudios andaluces (Junta de Andalucía).
- y NARBONA JIMÉNEZ, A. y MORILLO VELARDE, R. (2003): *El español hablado en Andalucía*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara. (Ariel, 1998).
- CARAVEDO, R. E. (1990): *Sociolingüística del español de Lima*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2003): «Principios del cambio lingüístico. Una contribución sincrónica a la lingüística histórica» *RFE*, LXXXIII. l. 0-2. Pisa: Università di Pisa.
- (2009): «La percepción selectiva en situación de migración desde un enfoque cognoscitivo», *Revista Lengua y Migración*. N.º. 2. Madrid: Universidad de Alcalá.

- (2012): «La valoración como modo de percepción y de significación», en NARBONA JIMÉNEZ, A. (Coord.), *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 45-71.
- CARBONERO CANO, P. (1985): «Aspectos sociolingüísticos sobre la nivelación en el español meridional». *Revista de filología románica*, Nº 3, 1985, págs. 77-84
- (2003): «Norma culta y actitudes lingüísticas de los andaluces», en *Estudios de sociolingüística andaluza*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- (2004): «Repercusiones de la sociolingüística andaluza en la didáctica de la lengua», en *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, Nº 27. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CARRETER, L. (1981): *Diccionario de Términos Filológicos*. Madrid: Gredos.
- (1985): *Las ideas lingüísticas en España en el S.XVIII*. Barcelona: Crítica.
 (1949)
- CARRILLO GUERRERO, L. (2005a): *Tipos de registros en la argumentación* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- (2005b): «Actualización retórica de la lengua: el registro» en *Tonos digital. Revista electrónica de Estudios Filológicos*. Nº 9. Murcia: Universidad de Murcia.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (Coord.) (2002): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson educación.
- CATALÁN, D. (1958): «Génesis del español atlántico: ondas varias a través del Océano», en *Revista de historia canaria*. Tomo 24. Año 31. Número 123-124. Tenerife: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de La Laguna.
- CEC (2011): «Condiciones de vida, consumo y bienestar social. Indicadores Sociales de Andalucía. Recursos para la Educación.» Sevilla: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (Consejería de Economía y conocimiento). Disponible

en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/indsoc/indicadores/875.htm>

- CEDERGREN, H. J. (1983): «Sociolingüística», en LÓPEZ MORALES, H. (Coord.), *Introducción a la lingüística actual*. Madrid: Playor.

- CHAMBERS, J.K. (2009): *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*. Oxford: Blackwell.

- y TRUDGILL, P. (1980): *Dialectology*. Cambridge: University Press.

- CHESHIRE, J. (2005): «Syntactic variation and spoken language» *Syntax and Variation: Reconciling the Biological and the Social*. 81-106. Amsterdam: Benjamins.

- COATES, J. (1993): *Women, men and language*. London: Longman.

- y CAMERON, D. (Eds.) (1993): *Women in their speech communities*. London: Longman.

- CONGOSTO MARTÍN, Y. (2002): *Aportación a la Historia Lingüística de las hablas andaluzas (siglo XVII). Descripción de una sincronía*. Vol. 2. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- y QUESADA PACHECO, M.Á. (2012): «Tendencias actuales del español costarricense. Un acercamiento a sus actitudes lingüísticas.», en F. Lebsanft, W. Mihatsch & C. Polzin-Haumann (Eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 123-140.

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

- COOK, S.W. (1965): «Temas éticos en la realización de investigación en relaciones sociales», en *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- (1980): «Temas éticos en la realización de investigación en relaciones sociales», en SELLTIZ, C. [et al.], *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- COOPER, R. L. (1997): *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORBEIL, J.-C. (1983): «Éléments d'une théorie de la régulation linguistique», en E. Bédart y J. Maurais, *La norme linguistique*. Québec-Paris: Le Robert.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistic*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- CÓRDOBA HENAO, G. (2012): «La importancia de los estudios sobre actitudes y valoración lingüísticas », en *Lenguas en contacto y bilingüismo* : Revista digital (4). pp. 1-16. Disponible en: <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/995/1/LA%20IMPORTANCIA%20DE%20LOS%20ESTUDIOS%20SOBRE%20LAS-REV-LYB-No%204.pdf>
- y REYES, D. L. y GLORIA, A. (2011): «Los conceptos región y territorio como aporte a los estudios de la lengua». *Lenguas en contacto y bilingüismo* : Revista digital (2). pp. 131-158.
- COROMINAS, J. (1991): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E. (1973): *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- (1980): «Historische Sprache und Dialekt», en GÖSCHEL, J. [et al.] (Eds.), *Dialekt und Dialektologie*. Actas del Simposio internacional «Zur Theorie des Dialekts». 106- 122. Marburg/ Lahn. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag
- (1981): *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

- (1985): *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- (1988): *Sincronía, diacronía e historia: el problema del cambio lingüístico*. Madrid: Gredos.
- (1990): «El español de América y la unidad del idioma», *Actas del I Simposio de Filología Hispanoamericana* (Universidad de Sevilla). Zaragoza: Pórtico.
- (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid:Gredos.
- COTARELO y MORI, E. (1914): «La fundación de la Academia española y su primer director D. Juan Manuel Fernández Pacheco, Marques de Villena». *BRAE (Boletín de la Real Academia Española)*, I, 89-127. Disponible en: http://www.rae.es/sites/default/files/Cotarelo_89_127.pdf
- COULMAS, F. (2005): *Sociolinguistics: The Study of Speakers' Choices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COULTHARD, M. (2004): «Author identification, idiolect, and linguistic uniqueness». *Applied Linguistics*, 25/5, págs. 431-447.
- COUNTS, D. A. y COUNTS, D. R. (1985): *Aging and its transformation: Moving toward death in Pacific societies*. Lanham, MD: University Press of America.
- COUPLAND, N. [et al.] (1989): «Telling ave in later life: Identity and face implications». *Text* 9. 129-151.
- (2002): «Language, situation, and the relational self: Theorizing dialect-style in sociolinguistics». En P. Eckert y J. R. Rickford (eds) *Style and Sociolinguistic Variation*. 185--210.
- (2007) *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CRUZ ORTIZ, Rocío (2020): «Seseo, ceceo y distinción de /s/ y /θ/: El caso de los políticos andaluces en Madrid». *Nueva rev. filol. hisp.* [online]. vol.68, n.1, pp.137-174. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-65582020000100137&lng=es&nrm=iso>.
- CRYSTAL, D. (2003): *La muerte de las lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUTILLAS ESPINOSA, J. A. (2004): «Variación genérica, edad y prestigio encubierto en Fortuna (Murcia)», *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, N° 8. 147-165.
- C.V.C. (2004): *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- D'ANDRÉS DÍAZ, R. (1997): «Lingüística y sociolingüística en el concepto de dialecto», en *Revista Contextos: Revista del Centro de Estudios Metodológicos e Interdisciplinarios (C.E.M.I) de la Universidad de León*. N° 29-30. 67-108. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- DE CAMP, D. (1971): «Toward a generative analysis of a Post- Creole Speech Continuum», en HYMES, D. (Ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE COS RUIZ, F. J. (2006): «Las variedades lingüísticas en la enseñanza de ELE: aplicación a la modalidad oral andaluza», en *RedELE: Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, N° 6. Madrid. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:19c4c024-9cc5-49b1-b04f-b517bd7f0276/2006-redele-6-05decos-pdf.pdf>
- DEMONTE, V. (2001): «El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática». *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: RAE. Instituto Cervantes.

- (2003): «Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española», en *Circunstancia: Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*. Nº 1
- DEUCHAR, M. (1993): «A pragmatic account of women's use of standard speech», en COATES y CAMERON (Eds.), *Women in Their Speech Communities: New Perspectives on Language and Sex*. London/New York: Longman.
- DÍAZ, L. y HERNÁNDEZ, M^a J. (1993): «Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera», en MIQUEL, L. y SANS, N. (Eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.
- DÍEZ CÁRCAMO, A. (2008): «Éxitos y fracasos culturales del gobierno socialista (1982-1992)», en NAVAJAS ZUBELDÍA, C. Y ITURRIAGA BARCO, D. (Coords.), *Crisis, dictaduras, democracia: I Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- DOWNES, W. (1984): *Language and society*. Londres: Fontana.
- DUBERT-GARCÍA, F. (2002): «Interferencias del castellano en el gallego popular», *Bulletin of Hispanic studies*. Liverpool. Vol. 82, Nº. 3, 2005, págs. 271-293.
- DURANTI, A. (2000): *Antropología lingüística*. Madrid : Cambridge University Press (1997).
- DURRELL, M. (2004): «Linguistic Variable – Linguistic Variant», en AMMON (Ed.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An international Handbook of the Science of Language and Society/ Ein international Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Vol. 1. Berlin: De Gruyter.

- ECHAGÜE BURGOS, J. (2002): «Lingüística contrastiva vascoespañola (fonética y morfosintaxis)», *Cuadernos Cervantes*, 41, Madrid, pp. 18-25.
- ECHENIQUE ELIZONDO M. T. (1981): El sistema referencial en español antiguo: léismo, laísmo y loísmo. *Revista de filología española (RFE)*, 61(1/4). Madrid. 113-157.
- (1998): «La lengua castellana hablada en el País Vasco», *Estudios de Lingüística y Filología españolas, Homenaje a Germán Colón*. Madrid: Gredos.
- ECKERT, P. (1984): «Age and linguistic change», en KERTZER, D. I. Y KEITH, J. (Eds.), *Age and Anthropological Theory*. 219- 233. Ithaca NY: Cornell University Press.
- y MCCONNELL-GINET, S. (1992): «Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice», *Annual Review of Anthropology*, 21.461-490.
- (1996) «Age as a Sociolinguistic Variable», en COULMAS, F. (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. 151-167. Cambridge: Blackwell Science.
- (1998): «Gender, social engagement, and linguistic style», en PEDERSEN, I. L. y SCHEUERP, J. (Eds.), *Sprog, Koenog Kommunikation (Lenguaje, género y comunicación). Informe de la 3ª Conferencia Nórdica sobre lenguaje y género*. 11 - 13. Copenhagen: C.A.Reitzels Forlag.
- y Rickford, J. R. (2001): *Style and Sociolinguistic Variation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (2003): *Language and gender*. London: Cambridge University Press.
- ELLIOT, J (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (2000): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata (1993).
- ETXEBARRÍA ARÓSTEGUI, M. (2007): «Mujeres lingüísticas en el ámbito de los estudios sociolingüísticos», *Revista de investigación lingüística*, 10/1.41-54. Murcia: Universidad de Murcia.

- FAIRWEATHER, E. (2013): *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español*. (Tesis de Máster). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- FASOLD, R. (1990): *The sociolinguistics of language*. Oxford : Basil Blackwell.
- FEIXAS, M. (2004): La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, Vol. 33. 31-58. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB.
- FERGUSON, C. (1971): *Language Structure and Language Use*. Stanford: Stanford University Press.
- FERNANDEZ, IGME. (2001): Las variantes del español en la nueva década: ¿todavía un problema para el profesor? *Actas del IX Seminario de Dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo.
- FERNÁNDEZ- ORDÓÑEZ, I. (2004): «Alfonso X el Sabio en la historia de español», en CANO, R. (Coord.) *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- (2015): «Dialectos del español peninsular», en Javier Gutiérrez Rexach (coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, Vol. 2.
- FERNÁNDEZ ULLOA, T. (2006): «Influencias morfosintácticas de la lengua vasca en el castellano actual: orden de elementos, condicional por subjuntivo y pronombres complemento átonos de 3ª persona». En: *Clac. Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación*, 23. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/circulo/no23/ulloa.htm>>.
- FERRER TORRES, J. (2007): «La enseñanza de las hablas andaluzas», en MOYA CORRAL, J.A. y SOSINSKY, M. (Eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de*

la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Granada: Universidad de Granada.

-FERRERO PINO, C. y LASSO-VON LAN, N. (2005): *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. 1st. Books Library: Bloomington.

-FISHER, J. L. (1958): «Social Influences on the Choice of a Linguistic Variant» en *Word* 14, 47-56.

-FISHMAN, J. (1979): *Sociología del Lenguaje*. Cátedra: Madrid.

-FONTANELLA DE WEINBERG M. B. (1993): *El español de América*. Madrid: Mapfre.

-FRAGO GRACIA, J. A. (1993): *Historia de las hablas andaluzas*. Madrid: Arco/ Libros.

--(2010): «Dialectología e historia de la lengua» en ALVAR M. (Ed.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel Lingüística.

-FRIES, D. (1989): «Limpia, fija y da esplendor», en *La Real Academia Española ante el uso de la lengua (1713-1973)*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías.

-GAIRÍN SALLÁN, J. (2002): «La evaluación de centros educativos» en *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson educación.

-GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A. (2004): «Resistencia frente al Islam, Reconquista y repoblación en los reinos hispanocristianos (años 711-1212)», en CANO AGUILAR, R (Coord.), *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.

- GARCÍA DE DIEGO, V. (1951): «El castellano como complejo dialectal y sus dialectos internos». Madrid: *RFE*, XXXIV.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, E. (2010): «El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2-LE». Madrid: Biblioteca virtual redELE, n. 11. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:73a36788-3ead-4931-8349-53ad36fcc65a/2010-bv-11-08garcia-fernandez-pdf.pdf>
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2006): «El español neutro y la traducción de los lenguajes de especialidad», *Sendebarr*, 17, 149-167. Granada: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.
- GARCÍA MARCOS, F. J. (2008): *Bases de planificación lingüística para Andalucía*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2008): «La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales» *Kairos: Revista de temas sociales*, Nº. 22.
- GARCÍA MOUTON, P. (1996): «Dialectología y geografía lingüística», en ALVAR, M. (Coord.), *Manual de dialectología hispánica El español de España*. Barcelona: Ariel.
- (2012): «La lengua y las edades», en *Lychnos*, Nº. 8. 65-69. Madrid: Fundación General CSIC.
- GARCÍA PLATERO, J. M. (2000): «La modalidad lingüística en la enseñanza de las lenguas» en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 1. Cádiz: ASELE.
- GARCÍA WIEDEMANN, E. J. (1997): «Valoración subjetiva y planificación lingüística» en *El habla andaluza. Actas del Congreso del Habla Andaluza*. Sevilla: Seminario Permanente del Habla Andaluza.

- GIL, J. (2007): *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- GIMENO MENÉNDEZ, F. (1983): «Hacia una sociolingüística histórica», *Estudios de Lingüística*, 1. Alicante: Universidad de Alicante.
- (1990): *Dialectología y sociolingüística españolas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- (2004): «A propósito de lengua y dialecto: el estándar», en *In memoriam Manuel Alvar. Archivo de Filología Aragonesa*, 59-60. 2º vol. Estudios dialectales y sociolingüísticos. Zaragoza: CSIC.
- GOETZ, R. H., (2007): *La lengua española: panorama sociohistórico*. Jefferson, N.C. : McFarland & Co.
- GOEBL, H. (1989): «Quelques remarques relative aux concepts *Abstand und Ausbau* de Heinz Kloss», en AMMON, U. (Ed.), *Status and function of languages and language varieties*. Berlín: De Gruyter.
- GONZÁLEZ FERRERO, J. C. (1991): *La estratificación sociolingüística de una comunidad semiurbana: Toro (Zamora)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GONZÁLEZ GARCÍA, L. (2001): «Construcciones de relativo anómalas y despronominalización», en VEIGA, A. y PÉREZ, M^a R. (Eds.), *Lengua española y estructuras gramaticales*, Anexo 48 de *Verba*. 183-195. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ IGLESIAS, A. (2012): *Horacio. Arte poética. Introducción, traducción, notas y comentario*. Madrid: Cátedra, colección «Clásicos Linceo».

- GONZÁLEZ MONTERO, J. A. (1993): «La aspiración: fenómeno expansivo en español: Su importancia en andaluz: Nuevos casos» *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 16. Sevilla : Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Cátedra: Madrid.
- GÓMEZ ASENSIO, J. L. (2001): «El andaluz, visto desde fuera», en REINA REINA, C.L. (Coord.), *Actas de las Jornadas El habla andaluza : historia, normas, usos*. Estepa (Sevilla): Ayuntamiento de Estepa.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006): «Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos», en CESTERO MANCERA, A. M. (Coord.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- GÓMEZ-MORENO, M. (1919): *Iglesias Mozárabes. Arte español de los s. IX a XI*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- GÓMEZ, S. y SINNER, C. (Eds.) (2012): *Estudios sobre tiempo y espacio en el español norteño*. San Millán de la Cogolla: Editorial Cilengua y Fundación San Millán.
- GONZÁLEZ CRUZ, M.I. (1995): «Lengua, prestigio y prejuicios lingüísticos. Algunas consideraciones sobre el español». En *Revue belge de philologie et d'histoire* = Belgisch tijdschrift voor filologie en geschiedenis, Vol. 73, N^o. 3, págs. 715-724.
- GORDON, M. J. (2005): «Research Aims and Methodology», en AMMON, U. (Ed.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik: An international Handbook of the Science of Language and Society/ Ein internationals Handbuch zur*

Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Vol. 2, 955-964. Berlin: De Gruyter.

-GRANADA AZCÁRRAGA, M. [et al.] (2013): «Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa». Pap. trab. - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Sociocult. n. 25. 51-59. Disponible en:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

-GRANAI, G. (1979): «Problèmes de la Sociologie du Langage», en GURVITCH, G. (Dir.), *Traité de sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France (1947).

-GRANDA GUTIÉRREZ, G. (1994): «Observaciones metodológicas sobre la investigación sociolingüística Hispanoamérica», *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, vol. 18, n. 2. 197-210.

-(2001): «El español en contacto con otras lenguas», en II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid: RAE. Instituto Cervantes. Disponible en:
http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/granda_g.htm

-GREGORY M. y CARROLL S. (1978): *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

-GUITART, J. M. (2004): *Sonido y sentido. Teoría y práctica de la pronunciación del español con audio CD*. Washington: Georgetown University Press.

-GUITARTE G. (1974): «Alcance y sentido de las opiniones de Valdés sobre Nebrija», en QUIROGA TORREALBA, L. [et al.] (Eds.), *Estudios filológicos y lingüísticos. Homenaje a Ángel Rosenblat en sus setenta años*. Caracas: Instituto Pedagógico.

-GUMPERZ, J.J. (1968): «The Speech Community», en *International Encyclopedia of the Social Sciences*. 381-386. Londres: Macmillan.

- (1972): «Sociolinguistics and Communication in Small Groups», en PRIDE, J. B., y HOLMES, J., (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- y DELL HYMES (1986): *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell. (Rinegart and Winston, New York, 1972)
- HALLIDAY M.A.K. (1982): *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- y McINTOSH, A y STREVENS P. (1964): *The Linguistic Sciences and Languages Teaching*. London: Longmans.
- HATIM, B. y MASON, I. (1997): *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- HAUGEN, E. (1983): «The implementation of corpus planning: Theory and practice», en COVARRUBIAS, J. y FISHMAN, J.A., *Progress in language planning: International perspectives*. Berlín: Mouton.
- HERAS, J. (Ed.) (2001): *Estudios sobre la modalidad lingüística andaluza en el aula*. Huelva: J. Carrasco.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1996): «Castilla la Vieja», en ALVAR, M. (Dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. 197- 212. Barcelona: Ariel.
- (2001): «¿Qué norma enseñar?». *Congreso Internacional de la Lengua Española, Unidad y diversidad del español*. Valladolid: CVC. Disponible en:
http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm
- HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. (1999): *Geolingüística*. Murcia: Universidad de Murcia.

- (2004): «El fenómeno de las actitudes y su medición en Sociolingüística». *Tonos Digital*, 8. Murcia: Universidad de Murcia.
- y ALMEIDA, M. (2005): *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Editorial Comares.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. [et al.] (2003): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- HJELMSLEV, L.T. (1971): *El lenguaje*. Madrid: Gredos.
- HYMES, D. H. (1971): *Pidgnization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOCKETT, CH. (1971): *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: Eudeba.
- HOLMES, J. (1995): *Women, Men and Politeness*. London: Longman.
- (2013): *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Pearson (2001).
- y MEYERHOFF, M. (Eds.) (2003): *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell.
- HUALDE, J.I., OLARREA, A. y ESCOBAR, A. (2001): *Introducción a la lingüística hispánica*. Madrid: Cambridge University Press.
- HUDSON, R. (1981): *Sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- HUMBOLDT, W. V. (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Traducción de: *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1836). Trad. y pról. de Ana Agud, Barcelona: Anthropos.

- INGRAM, D. E. (1990): «Language-in-Education Planning», en Kaplan R.B. (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*. Nueva York: Cambridge University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares, Madrid: Instituto Cervantes.
- IRIBARREN, I. C. (2005): *Ortografía española: Bases históricas, lingüísticas y cognitivas*. Caracas: Los Libros de El Nacional y Equinoccio.
- IVANOVA, O. (2011): *Sociolingüística urbana: estudio de usos y actitudes lingüísticas en la ciudad de Kiev*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- JAQUES, D. [et al.] (1993): *Designing and Evaluating Courses*. New South Wales: Educational Methods Unit, Oxford Brooke University.
- KERSCHENSTEINER, G. (1934): *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.
- KERSWILL, P. (1996): «Children, adolescents, and language change». *Language Variation and Change*, 8(2).177-202.
- KLINKENBERG, J.M. (2006): *Manual de Semiótica general*. Fundación Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- KLOSS, H. (1967): «Abstand languages and Ausbau languages». *Anthropological Linguistics*, 9(7): 29-41. Indiana: Universidad de Indiana.

- (1976): «Abstandsprachen und Ausbausprachen», en GÖSCHEL, J. [et al.], *Zur Theorie des Dialekts: Aufsätze aus 100 Jahren Forschung. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte*, n.F., 16. Wiesbaden: F. Steiner. 301-322.
- KOCH, P. y OESTERREICHER, W. (2006): *Lengua hablada en la Rumania: Español, francés, italiano*. Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica II/448).
- KRAMARAE, C. (1982): «Gender: How she speaks», en RYAN y GILES, *The Social Psychology of Language: Attitudes Towards Language Variation: Social and Applied Contexts*. 84-98. V. 1. Londres: Edward Arnold.
- KREFELD, T. y PUSTKA, E. (2010): *Perzeptive Varietätenlinguistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LABOV, W. (1965): «Stages in the acquisition of standard English» en SHUY, R., (Ed.), *Social Dialects and Language Learning*. 77-103. Champaign, III. : National Council of Teachers of English.
- (1965b): «The linguistic variable as a structural unit», en *Whashington Linguistics Review*, 4-22.
- (1966a): *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press
- (1966b): «Hypercorrection as a Factor in Linguistic Change», en Bright, W., *Sociolinguistic*. La Haya: Mouton.
- (1969): «Contraction, deletion and inherent variability of the English copula» en *Language*. 715-762.
- (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (1983): *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- (1986): «On the Mechanism of Linguistic Change», en J. J. GUMPERZ y HYMES, D. (Eds.), *Directions in sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- (1994): *Principles of Linguistic Change. I Internal Factors*. Oxford: Blackwell.

- (2001): *Principles of Linguistic Change. II Social Factors*. Oxford: Blackwell.
- y WEINREICH, U., y HERZOG, M. (1968): *Empirical foundations for a theory of language change*. Austin: University of Texas Press.
- LADERO QUESADA, M. Á. (1973): *Andalucía en el siglo XV*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas: Madrid.
- LAPESA, R. (1981): *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos (1942).
- (1986): «La necesidad de una política hispánica sobre neologismos técnicos y científicos». *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (5), 84-89.
- (1978): «De cómo el castellano llegó a ser el español» *Boletín AEPE* (Asociación Europea de Profesores de Español) n. 19.
- LARROSA BARBERO, M. (2004): «Metodología sociolingüística» *Anuario de lingüística hispánica*, vol. 19-20. 141-178.
- LEAL ABAD, E. (2014): «Caracterización sociolingüística de los personajes en la animación infantil: la explotación discursiva de la modalidad andaluza como vínculo de identidad» *Working Papers in Spanish in Society*, 2, 5-21. Universidad de Sevilla: Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura.
- LEBSANFT, F. MIHATSCH, W. POLZIN-HAUMANN C. (Eds.)(2012): *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- LEÓN-CASTRO GÓMEZ, M. (2016): «La presencia del andaluz en los medios de comunicación». En Mancinas-Chávez, Rosalba (coord.), *Comunicación y Desarrollo Social: Actas del I Congreso Internacional Comunicación y pensamiento*. Universidad de Sevilla: Sevilla.

- LEONHARDT, K. (2012): «El concepto de pluricentrismo en los cursos virtuales de CVC» en LEBSANFT, F., MIHATSCH, W. [et al.] (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Iberoamericana-Vervuert: Madrid-Frankfurt an Main.
- LEWANDOWSKI, T. (1982): *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- LICERAS, J. M., [et al.] (1995): «El tema de las variedades del español en los programas de español como lengua extranjera», en *Revista de Filología Románica*, 11-12. 291-308.
- LLORENTE, A (1995): «Variedades del español en España», en Manuel Seco y Gregorio Salvador (coords.), *La lengua española hoy*. Madrid: Fundación Juan March.
- LLORENTE PINTO. M. R. (2002): «El español neutro existe», comunicación presentada en las *Terceras Jornadas de Reflexión Filológica* del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca. Disponible en:
<http://gredos.usal.es/jspui/>
- (2002b) «La nueva cohesión del español y la influencia de las telenovelas», *Archivo de filología aragonesa*, Vol. 59-60, 1, págs. 577-586
- LO BIANCO, J. (2010): «Language Policy and Planning», en HORNBERGER, N.H. y McKAY, S.L. (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- LODARES, J. R. (2001): *Gente de Cervantes. Historia humana del idioma español*. Madrid: Taurus.
- LOPE BLANCH, J. M. (1992): «La falsa imagen del español americano». *Revista de Filología Española (RFE)*, LXXII, 3 y 2, 313-335.
- (1993): «La norma lingüística hispana», *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. Disponible en: <http://>

- cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm#5].
- (1995): «El problema de la lengua española de América.». Nueva Revista de Filología Hispánica XLIII. 17-36.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1998): «Los conceptos de lengua y dialecto a la luz de la teoría de prototipos», en La Torre, *Revista de la Universidad de Puerto Rico*, III, 7-8, 7-19.
- LÓPEZ MORALES, H. (1982): «Estudio de la competencia sociolingüística: los modelos probabilísticos», en *Revista Española de Lingüística* (Órgano de la Sociedad Española de Lingüística). Año 11, fase 2 y año 12, fase 1. 247-268. Madrid: Gredos.
- (1983) *Introducción a la lingüística actual*. Madrid: Playor.
- (1989): «Cambios lingüísticos en marcha en el español de San Juan de Puerto Rico», en *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, Vol. 2. 189-196.
- (1993): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos (1989).
- LORENZO BERGILLOS, F. J. (2005): «la motivación y el aprendizaje de una L2/LE», en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dir.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sgel.
- LÓPEZ SERENA, A. (2012): «Variación y variedades lingüísticas: un modelo teórico dinámico para abordar el estatus de los fenómenos de variación del español hablado en Andalucía», en NARBONA JIMÉNEZ, A. (Coord.), *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- LORENZETTI, L. (2007): *L'italiano contemporaneo*, Roma: Carocci (2002).
- LOZANO DOMINGO, I. (2005): *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Madrid: Minerva.
- LUTZ, B. (2010): «La acción social en la teoría sociológica: una aproximación», en *Revista Argumentos*, vol. 23, núm. 64, 199-218 México: Universidad Autónoma

Metropolitana – Xochimilco Distrito Federal. Disponible en: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/595/59518491009.pdf>

-LUZURIAGA, L. (1957): *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada, Colección Biblioteca Pedagógica.

-LYONS, J. (1971): *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.

-MANGADO MARTÍNEZ, J. J. (2005): «El concepto de *corrección* idiomática: lo *recto*, lo *usual* y lo *ejemplar* en la práctica del idioma», *Contextos. Revista de Educación*, 8-9, 261-278.

--(2007): «Norma idiomática y lengua oral.» en BALSAMEDA, E. (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2- LE*. XVII Congreso internacional de ASELE (vol. 1. 39-64). Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja.

-MANN, L. (1994): *Elementos de psicología social*. México: Limusa.

-MAPA (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación) (2003): *Libro Blanco de la Agricultura y el desarrollo rural*. Madrid: MAPA. Disponible en: [http:// www.libroblancoagricultura.com/](http://www.libroblancoagricultura.com/).

-MARCOS MARÍN, F. (2011): «De imperio a emporio. La unidad de la lengua española.» en *Nueva revista de política, cultura y arte*, n.135. 65-76.

-MARINA, J. A. (1998): *La Selva del Lenguaje*. Barcelona: Anagrama.

--(2010): *Las Culturas Fracasadas. El talento y la Estupidez de las Sociedades*. Barcelona: Anagrama.

- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2000): «El legado de aquellos maestros: la enseñanza de la gramática histórica desde el bachillerato» *Archivo de filología aragonesa*, vol. 56. 63-78
- (2001): «El neoespañol y los principios que fundamentan la lengua estándar o consagrada», *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: RAE. Instituto Cervantes. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/martin_m.htm
- MARTINET, A. (1974): *Elementos de lingüística general*. Gredos: Madrid.
- MARTÍNEZ, M. (2006): «La investigación cualitativa (síntesis conceptual)», en *Revista IIPSI*, vol. 9 - Nº 1. 123-146. Facultad de Psicología: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).
- MARTÍNEZ ARBOLEDA, L. (2007): «El acento del profesor meridional español en el aula ELE. La descentralización de la norma culta», en *Revista RedELE*, N.7. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamaestro/1-trimestre/martinez-a.html>
- MATO, D. (2002): «La industria de la telenovela: referencias territoriales, mercados y representaciones de identidades transnacionales. » *Cuadernos de Literatura* 8 (J 5): Bogotá.
- MATTHIESSEN, S. (2012): « De ‘chicas nuevas’ a ‘nuevas nenas’: un análisis contrastivo de la posición del adjetivo en el español europeo y americano» en LEBSANFT, F., MIHATSCH, W. [et al.] (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Iberoamericana-Vervuert: Madrid-Frankfurt an Main.
- MAYORAL ASENSIO, R. (1999): «La traducción de la variación lingüística». *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 1 (extra.), págs. 1-219.

- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. (2008): «Modelos Idiomáticos y Prescriptivismo. El Caso del Andaluz», en *El Valor de la Diversidad [meta] lingüística. Congreso de Lingüística General*, n. 8, 1-20. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- (2009): «La proyección social de la identidad lingüística de Andalucía», en NARBONA JIMÉNEZ, A. (Coord.), *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla: Fundación centro de estudios andaluces (Junta de Andalucía).
- (2011): «Modelos idiomáticos, codificación de usos y prescriptivismo» en CONGOSTO MARTÍN, Y. y MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. (Eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico: in memoriam Manuel Alvar*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
- (2012a): «Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico», en LEBSANFT, F., MIHATSCH, W. [et al.] (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Iberoamericana-Vervuert: Madrid-Frankfurt an Main.
- (2012b): «La enseñanza de la lengua en Andalucía y el andaluz en los medios de comunicación», en NARBONA JIMÉNEZ, A. (Coord.), *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- MENDOZA ABREU, J. M. (1985): *Contribución al estudio del habla rural y marinera de Lepe (Huelva)*. Diputación provincial: Huelva.
- MENDOZA FILOLLA, A. (2005): «Lengua hablada y lengua escrita: la confluencia de dos códigos en el discurso», en *Actas del IX Simposio Internacional La Lengua Escrita Universidad de La Rioja*. La Rioja: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1956): *Orígenes del español*. Madrid: Espasa- Calpe.
- (1960): «Dos problemas iniciales relativos a los romances hispánicos», en *Enciclopedia Lingüística Hispánica*. Madrid: C.S.I.C., XXVII-CXXXVIII.
- (1962): «Sevilla frente a Madrid», en *Miscelánea Homenaje a A. Martinet (III)*. La Laguna: Universidad de La Laguna.

- MÉRIDA SERRANO, R. (2007): «El aprendizaje basado en la solución de problemas en el practicum de Magisterio», en IGLESIAS FORNEIRO, M.L., ZABALZA BERAZA, M. Á., [et al.] (Coords.), *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. 695-706. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- METZELTIN, M. (2004): *Las lenguas románicas estándar*. Uviéu (Asturias): Asturgraf/Academia de la Lengua Asturiana.
- MILLER, C. [et al.] (Eds.) (2007): *Arabic in the city: Issues in dialect contact and language variation*. Londres: Routledge.
- MILROY, L. (1980): *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
- (1987): *Observing and Analysing Natural Language. A Critical Account of Sociolinguistic Method*. Oxford: Blackwell.
- MILROY, J. y MILROY, L. (1991): *Authority in language. Investigating language prescription & standardisation*. Londres: Routledge (1985).
- MONTES GIRALDO, J. J. (1980): «Lengua, dialecto y norma», *Thesaurus*. Tomo XXXV, Número 2. CVC.
- (1996): «La bipartición dialectal del español», en *Boletín de Filología*, Santiago de Chile, XXXV, 317-331.
- MORAL SANTAELLA, C. (2006): «Criterios de validez en la investigación cualitativa actual». *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, n. 1. 147-164. Murcia: Universidad de Murcia.
- MORALEJO, J. L. (Ed.) (2013): *Beda, Historia ecclesiastica gentis Anglorum*. Madrid: Akal.

- MORENO CABRERA, J. C. (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2002): «El motor de la economía lingüística: De la ley de mínimo esfuerzo al principio de la automatización retroactiva», en *Revista española de lingüística*. 32, Fasc. 1. Madrid: Sociedad Española de Lingüística. Disponible en: <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-02/32-1-Moreno.pdf>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- (2005a): «El contexto social y el aprendizaje de L2/LE», en SÁNCHEZ LOBATO J., SANTOS GARGALLO, I. (dir.) (2005): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- (2005b): «Nuevos instrumentos en la planificación lingüística del español: ortografías, gramáticas, diccionarios ... y más», en BENÍTEZ, P. (coord.), *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 9-36. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes.
- (2006): «Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo», en CESTERO MANCERA, A. M. (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- (2009): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Letras (1998).
- (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- (2012): *Sociolingüística cognitiva*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- (2020): *Variedades de la lengua española*. London: Routledge.
- y OTERO ROTH, J. (2006): *Demografía de la lengua española*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Madrid: ICEI. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf>

- MORGENTHALER, L. (2008): *Identidad y pluricentrismo lingüístico Hablantes canario frente a la estandarización* Madrid: Vervuert- Iberoamericana.
- MORILLO-VELARDE PÉREZ, R. (2001): «La ecología dialectal como método de diagnóstico sociolingüístico en el aula», en HERAS, J. [et al.] (Eds.), *Estudios sobre la modalidad lingüística andaluza en el aula*. Huelva: J. Carrasco.
- (2002): «La s- prevocálica andaluza: Interpretación dialectal desde la lingüística no discreta», en *In memoriam Manuel Alvar. Archivo de Filología Aragonesa*. 2º vol. 59-60. Estudios dialectales y sociolingüísticos. Zaragoza: CSIC.
- (2003): «Imagen estereotípica, imagen geográfica e imagen estadística del andaluz» en REINA REINA, C.L. (Coord.) y NARBONA JIMÉNEZ, A. (dir.), *II Jornadas sobre el habla andaluza: el español hablado en Andalucía*. 107-138. Estepa: Ayuntamiento de Estepa.
- (2009): « La identidad fónica de los andaluces», en NARBONA JIMÉNEZ, A. (Coord.), *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla: Fundación centro de estudios andaluces (Junta de Andalucía).
- MUÑOZ CORTÉS, M. (1959). « Estudios. Cuestiones del lenguaje: Español correcto y español vulgar.» *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional. Mecd.gob.es. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1959/1959-090/1959re90estudios01.pdf?documentId=0901e72b8189a086>
- MURPHY, B. (2010): *Corpus and Sociolinguistics – Investigating Age and Gender in Female Talk*. Amsterdam: John Benjamins.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1998): «¿Normalizar el Andaluz?», *Siglo que viene: Revista de cultura*, nº 33, págs. 18-22.
- (2001): «Movimientos Centrífugos y Centrípetos en la(s) Norma(s) del Español.», en *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: RAE. Instituto Cervantes. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/narbona_a.htm
- (2003): «Sobre la conciencia lingüística de los andaluces», en *Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras*, 31. 83-126. Sevilla: Minervae Baeticae.

- (2008) «A vueltas con la identidad lingüística de Andalucía», en *Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras*, 36. 109-122. Sevilla: Minervae Baeticae.
- (2012a): *Conciencia y valoración del habla andaluza*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- (2012b): «Intervenir (en) La Lengua», en *Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras*, 40. 13-42. Sevilla: Minervae Baeticae.
- (2016): «Es falso que Sancho Panza hable como un auténtico manchego analfabeto del XVII.», en prensa (https://www.diariodesevilla.es/sevilla/Sancho-Panza-autentico-analfabeto-XVII_o_1039096201.html).
- y MORILLO VELARDE, R. (2001): «Movimientos «centrífugos» y «centrípetos» en la(s) norma(s) del español», en *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: RAE. Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/narbona_a.htm.
- y MORILLO VELARDE, R. y CANO AGUILAR, R. (2003, 2011): *El español hablado en Andalucía*. Fundación José Manuel Lara: Sevilla.
- (2009): *La identidad lingüística de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de Presidencia.
- NAVARRO, M. (1991): «Valoración social de algunas formas verbales en el habla de Valencia (Venezuela)», en *Thesaurus*, 46. 2. 304-315.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1918): *Manual de pronunciación española*. Madrid: RFE.
- NEIRA, J. (1982): *Bables y castellano en Asturias*. Madrid: Silverio Cañada.
- NIÑO ROJAS, V. M. (2011): *Metodología de la Investigación: diseño y ejecución*. Colombia: Ediciones de la U.
- OESTERREICHER, W. (2004): «El problema de los territorios americanos». *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Disponible en: http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm
- OLIVERASÍN, J. (1939): *Iniciación al estudio de la historia de la lengua española*. Zaragoza: Editorial Heraldo de Aragón.
- PAASCH, C. (2012): «El español en la Comunidad Autónoma Vasca. Criterios para la descripción de una variedad lingüística», en GÓMEZ, S.; SINNER, C., (Eds.), *Estudios sobre tiempo y espacio en el español norteño*. San Millán de la Cogolla: Editorial Cilengua y Fundación San Millán.
- PARRA, M. (2007): «La lengua española: unidad y necesaria diversidad», en *Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad. IV Congreso Internacional de la lengua española*. Cartagena. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/cartagena/articulos/marina_parra.htm
- PASCUAL, J. A. y PIETRO DE LOS MOZOS, E. (1998): «Sobre el estándar y la norma», en KENT, C. y DE LA CALLE, D. (Eds.), *Visiones salmantinas 1898-1998*. 63-95. Salamanca/Delaware (Ohio): Universidad de Salamanca/Ohio Wesleyan University.
- PAUFLER, H.-D. (1997): «La noción de dialecto y las diferentes corrientes dialectológicas en el mundo hispánico», *Revista de filología románica*, 14, 1. 421-436.
- PIETRO DE LOS MOZOS, E. (2001): «Variación, norma y aprendizaje lingüístico». *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: RAE. Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/>
- POCETTI P., POLI D., [et al.] (2000): *Storia della lingua latina: formazione, usi, comunicazione*. Roma: Carocci.

- POLANCO ESPINOZA, C. A. (2016): *El clima y la satisfacción laboral en los(as) docentes del Instituto Tecnológico de Administración de Empresas (INTAE) de la ciudad de San Pedro Sula* (Tesis doctoral). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- POLANCO MARTÍNEZ, F. (2001): Eusquera y castellano: ¿Conflicto lingüístico en el País Vasco? *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. <<http://www.ub.edu/filhis/culturele/euskara.html>> Universidad de Barcelona.
- PÖLL, B. (2012): «Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas» en LEBSANFT, F., MIHATSCH, W. [et al.] (Eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Iberoamericana-Vervuert: Madrid-Frankfurt an Main.
- PORTO DAPENA, A. (2001): «El español en contacto con el gallego», en *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: RAE. Instituto Cervantes. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/porto_a.htm
- PRESTON, D. (2000): «Perspectivas variacionistas en el estudio de la adquisición de segundas lenguas», en PRESTON, D. R. y YOUNG, R., *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros.
- (2004): «Language with an Attitude», en CHAMBERS, J.K., TRUDGILL, P. [et al.] (Eds.), *The Handbook of Language Variation and Change*. 40-66. Oxford: Blackwell.
- Real Academia Española (1999): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- (2001): *Diccionario de la Real Academia Española*. 22^a ed. Madrid: Espasa.
- (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. 2 vols. Madrid: Espasa Calpe.
- (2011): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- (2014). *Banco de datos (CORDE), Corpus diacrónico del español*. Disponible en: <http://www.rae.es>.
- (2014). *Banco de datos (CORPES XXI), Corpus del Español del Siglo XXI*. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>.
- (2014). *Manual de consulta del banco de datos del español*. Disponible en: <http://www.rae.es>.
- (2014). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Disponible en: <http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtle>.
- (2015). *Banco de datos (CREA), Corpus de referencia del español actual*. Disponible en: <http://www.rae.es>.
- y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- REID, E. (1978): «Social and stylistic variation in the speech of children: some evidence from Edinburgh», en TRUDGILL, P. (Ed.), *Sociolinguistic Patterns of British English*. Londres: Arnold, E.
- RIBAS, R. (2005): *Testimonios de la conciencia lingüística en textos de viajeros alemanes a América en el siglo XVI*. Kassel: Edition Reichenberger. *Problemata Literaria*.
- RIVAROLA, J. L. (2001): «Sobre variedades y normas del español en el marco de una cultura lingüística pluricéntrica». *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid: RAE. Instituto Cervantes.
- RIVAS, C., SANTOS, L., [et al.] (1992): «Clima organizacional como predictor de productividad bancaria». *Revista sobre Relaciones Industriales y Laborales* (28).
- RIVERA ALFARO, S. (2016): ¿Aprender español de las telenovelas?: un aporte desde la perspectiva de receptores rumanos. Programa de Español como Lengua Extranjera. Universidad de Costa Rica *Revista de Lenguas Modernas*, N.º 25.

- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2002): *Abecedario andaluz*. Churriana de la Vega: Editorial Mágina.
- RODRÍGUEZ ILLANA, M (2017): «Ignorantes, paletos y plebeyos: la andalofobia lingüística en la academia de los medios», en Manuel Bermúdez Vázquez y Rafael Diego Macho Reyes (eds.): *Análisis del discurso mediático: un enfoque multidisciplinar*. Sevilla: Egregius. Comunicación y Pensamiento.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, F. y SÁNCHEZ ESCOLANO, L. M. (2010): «Sobre la nueva dimensión territorial de las ciudades medias en Andalucía» en CORNEJO NIETO, C. [et al.] (Coords.) en *Ciudad, territorio y paisaje: Reflexiones para un debate multidisciplinar*. Madrid : CSIC
- RODRÍGUEZ SALA- GÓMEZGIL, Ma. L. (1983): «El lenguaje como elemento cultural de identidad social en la zona fronteriza del norte de México». *Estudios Fronterizos*. Nº2, págs. 153-164. México: Instituto de Investigaciones Sociales Universidad Nacional Autónoma de México.
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1978): «Población y desarrollo en España», *Revista española de Investigaciones Sociológicas*, 2, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ROMAINE, S. (1982): *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. London: Edward Arnold.
- (1984): *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford: Blackwell.
- (1988): *Pidgin and creole languages*. Londres/ Nueva York: Longman.
- (1996): *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- RONA, J. P. (1966): «The Social and Cultural Status of Guarani in Paraguay», en Bright, H. (Ed.), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistic Conference*. The Hague/Paris: Mouton.

- (1976): «The Social Dimension of Dialectology», *IJSL*, 9. 7-22.
- ROPERO NÚÑEZ, M. (1985): «La identidad sociolingüística del andaluz», en *Sociolingüística andaluza 1. Metodología y estudios*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- 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). *Redele* nº 12. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/ros.shtml>
- ROSENBLAT, Á. (1984): «El criterio de corrección lingüística: unidad o pluralidad de normas en el castellano de España y de América», en *Estudios sobre el español de América*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- RUBIO, M. J. y VARAS, J. (2011): *El análisis de la realidad en la intervención social, Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Editorial CCS.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAÉZ CARRERAS, J. y ESTEBAN ALBERT, M. (2015): *Dialéctica de los conceptos en educación*. Valencia : Nau Llibres ; Barcelona : UOC.
- SALAZAR GARCÍA, V. (2003): «¿Escribir en andaluz? a propósito de una polémica de política lingüística», en Carmen Alemany Bay, Beatriz Aracil Varón, Remedios Mataix Azuar, Pedro Mendiola Oñate, Eva María Valero Juan, Abel Villaverde Pérez (coords.); Alonso Zamora Vicente (hom.), Con Alonso Zamora Vicente: *Actas del Congreso Internacional "La Lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos*. Vol. 2, págs. 1009-1018. Alicante: Universidad de Alicante.

- SALKIND NEIL, J. (1999): *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- SALVADOR, G. (1987): *Lengua española y lenguas de España*. Barcelona: Ariel.
- (1992): *Política lingüística y sentido común*. Madrid: Istmo. Biblioteca Española de Lingüística y Filología.
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, Carlos (2004): «Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor». *Filología y Lingüística*, XXX (2), pp. 131-154.
- SÁNCHEZ-IGLESIAS, J.J. (2001): Restricciones semántico-textuales en la traducción del idiolecto: Lessico familiare de Natalia Ginzburg, en BARR, Anne et al. (eds.): *Últimas corrientes teóricas en los Estudios de Traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, págs. 703-717.
- (2005): «El idiolecto y su traducción: tres ejemplos italianos». *Revista de la Sociedad Española de Italianistas*, 3, págs. 165-184.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., CERVERA RODRÍGUEZ, Á. [et al.] (2006): *Saber Escribir*. Madrid: Aguilar.
- y, SANTOS GARGALLO, I. (Dir.) (2005): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- SANTANA MARRERO, J. (2016): «Seseo, ceceo y distinción en el sociolecto alto de la ciudad de Sevilla: nuevos datos a partir de los materiales de PRESEEA» *Boletín de filología*, 51(2), 255-280.
- SAN VICENTE, F. (2001): *La lengua de los nuevos españoles*. Zaragoza: Portico Libros.
- SAUSSURE, F. (1983): *Curso de Lingüística general*. Madrid: Alianza.

- SAUTUS, R. [et al.] (2005): *La construcción del marco teórico en la investigación social*. Buenos Aires: Colección Campus Virtual.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2003): *The ethnography of communication: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- SECO, M. (1989): *Gramática esencial de español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa- Calpe.
- SELLTIZ, C. [et al.] (1980): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- SERRANO MONTESINOS, M. J. (1996): «El subjuntivo -ra y -se en oraciones condicionales» en *Estudios Filológicos* 31. 129-140.
- (2008). «El rol de la variable sexo o género en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción?», *Boletín de Filología*, 43.175-192.
- (2008b): «Un enfoque del estilo para el estudio de variantes no fonológicas en la interacción comunicativa.», en Antonio Moreno Sandoval (coord.) *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. P.107.
- SIEGEL, J. (1985): «Koinés and koineization», *Language in Society*, vol.14, nº3. 357-378. Cambridge University Press.
- SIERRA BRAVO, R. (1986): *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo-
- (1995): *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1989): *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- y ENRIQUE-ARIAS, A. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC. : Georgetown University Press.

- SINNER, C. (2004): *El castellano de Cataluña. Estudio empírico de aspectos léxicos, morfosintácticos, pragmáticos y metalingüísticos*. Tübingen: Niemeyer.
- (2012): La unidad de la lengua: ¿solo ha de mirarse en el habla de las personas cultas?, en F. Lebsanft, W. Mihatsch y C. Polzin-Haumann, eds. *El español, lengua pluricéntrica*. Frankfurt am Main / Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 47-70.
- SLAFER, G. A. (2009): «¿Cómo escribir un artículo científico?». *Revista de Investigación en Educación* 6. 124-132.
- STAHLBERG, D. y FREY, D. (1993): «Actitudes I: estructura, medida y funciones», en HEWSTONE, M. [et al.], *Introducción a la Psicología social, una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel.
- STEWART, W. A. (1965): «Urban Negro Speech: Sociolinguistic Factors Affecting English Teaching», en SHUY, R., *Social Dialects and Language Learning*. Champaign: National Council of Teachers of English.
- SUÁREZ, A. (2003): *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Madrid: Paidós.
- SUÁREZ, C. (2010): «Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales», en *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (36). 53-67. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36815128004>.
- TAIT, H. y GODFREY, H. (1999): «Defining and assessing competence in generic skill», en *Quality in Higher Education*, 5 (3). 245-253. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1353832990050306>.

- TAMAYO Y TAMAYO, M. (2004): *El Proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TERRACINI, L. (1994): « El andaluz Lebrija en el Diálogo de la lengua de Valdés», en ESCAVY, R. [et al.] (Eds.), *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística Lebrija V Centenario*. Vol. III. Murcia: Universidad de Murcia.
- THELANDER, M. (1982): «A Qualitative Approach to the Quantitative Data of Speech Variation», en ROMAINE, S. (Ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. London: Edward Arnold.
- THOMAS, L. (2004): *Language, society and power*. London: Routledge.
- TORO LILLO, E. (2006): *La invasión árabe. Los árabes y el elemento árabe en español*. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- TORO JARAMILLO, I. y PARRA RAMÍREZ, R. (2006): *Metodología de la investigación: investigación cualitativa/ investigación cuantitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- TORRENT-LENZEN, A. (2006): *Unidad y pluricentrismo en la comunidad hispanohablante: cultivo y mantenimiento de una norma panhispánica unificada*. Titz: Axel Lenzen.
- TRUDGILL, P. (1972): «Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich». *Language in Society* 1. 179-195.
- (1974): *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1978): *Sociolinguistic Patterns in British English*. Londres: Edward Arnold.

- (1983): *Sociolinguistic. An Introduction to Language and Society*. Revised Edition. Harmondsworth: Penguin.
- (1988): «Norwich revisited: recent linguistic changes in an English urban dialect», *English World-Wide*, 9. 33-49.
- (1999): «Standard English: What it isn't», en BEX, T. y WATTS, R. (Eds.), *Standard English: The widening debate*. London: Routledge
- y HERNÁNDEZ CAMPOY, J.M. (2007): *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- TURNER, J.C., y BROWN, R. (1978): Social status, cognitive alternatives and intergroup relations, en H. Tajfel (Ed.): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- TUTEN, D. N. (2003): *Koineization in Medieval Spanish*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- VALDÉS, J. de (1982): *Diálogo de la Lengua*. Madrid: Cátedra.
- VANN, R. E. (2005): «El dialecto de los países catalanes», en FERRERO PINO, C. y LASSO-VON LAN N. (Eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. 1st. Books Library: Bloomington.
- VÁZQUEZ, Graciana. (2008). «La lengua española, ¿Herencia cultural o proyecto político-económico?: Debates en el Congreso literario hispanoamericano de 1892». *Revista signos*, 41(66). 81-106.
- VÁZQUEZ, Graciela (2008a): «De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad», en PASTOR CESTEROS, S. y ROCA MARÍN, S., *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Universidad de Alicante.

- (2008b): «¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes.» *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera: I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*. Disponible en: http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf
- VILA PUJOL, M. R. (1994): «Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera», en BENÍTEZ, P. [et al.] (Coords.): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Vol. II. 205-216. Madrid: Fundación Actilibre.
- VILANOVA RIBAS, M. y MORENO JULIÀ, J. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: C.I.D.E.
- VILLA, D.J. (1996): «Choosing a 'Standard' Variety of Spanish for the Instruction of Native Spanish Speakers in the U.S.», *Foreign Language Annals*, vol. 29 n.2. 191-200.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (1999): «Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas», en *Cuadernos de Bitácora*, nº 4. Madrid: Revista del CPR. De Parla. Nº 3. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/conceptodelengua.pdf
- VILLENA PONSODA, J. A. (1989): «Perspectivas y límites de la investigación sociolingüística contemporánea (reflexiones programáticas a propósito del proyecto de investigación del sistema de variedades vernáculas malagueñas)», en *Estudios de Lingüística. ELUA*. N. 5. 237-274. Alicante: Universidad de Alicante.
- (2008): «Divergencia dialectal en el español de Andalucía: el estándar regional y la nueva koiné meridional», *Lenguas en diálogo. El iberorromance y su diversidad lingüística y literaria. Ensayos en homenaje de Georg Bossong*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana- Vervuert.
- (2008b): «La formación del español común en Andalucía. Un caso de escisión prestigiosa». Herrera Z., Esther; Martín Butragueño, Pedro (eds.): *Fonología instrumental. Patrones fónicos y variación*. México: El Colegio de México.

- y FÉLIX REQUENA, S. (1996): «Género, educación y uso lingüístico: la variación social y reticular de s y z en la ciudad de Málaga». *Lingüística*: 5-48.
- y ÁVILA, A. M. (1999): «La disolución cultural del sexo», en *El sexismo en el lenguaje (vol. I)*. 107-142. Málaga: Diputación Provincial.
- .-y ÁVILA, (2014): Dialect stability and divergence in southern Spain: Social and personal motivations. En K. Braunmüller, S. Höder y K. Köhl (coords.): *Stability and Divergence in Language Contact: Factors and Mechanisms*. Studies in Language Variation 16.
- WAGNER, C. (1983): «La lengua formal, lengua ejemplar», en *RLA*, 21. 129-136.
- WALLWORK, J.F. (1985): *Language and Linguistics*. London : Heineman.
- WARDHAUGH, R. y FULLER, J. (2002). *An Introduction to Sociolinguistics*. Malden, MA: Blackwell.
- WINKELMANN, O. (1994): «Sobre la estandarización de las lenguas minoritarias de España» *Lletres asturianas: Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana*, N^o. 53, págs. 7-17.
- WOLFRAM, W. (1989): «Structural variability in phonological development: final nasals in Vernacular Black English», en FASODL, R. y SHIFFRIN, D. (Eds.), *Language Change and Variation*. Amsterdam: Benjamins, J.
- WOOLFOLK, A. (2014): *Psicología educativa*. Méjico: Pearson educación (2010).
- XIMÉNEZ DE SANDOVAL, P (21 de abril de 2008): ¿Está perseguido el castellano? *El País*. Recuperado de <http://elpais.com/>
- ZABALBEASCOA, P. (2000): «La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora», en GIL DE CARRASCO, A. y HICKEY, L. (Eds.),

- Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZAMORAMUNNÉ, J. C. y GUITART J. M. (1982): *Dialectología hispanoamericana. Teoría, descripción, historia*. Salamanca: Almar.
- ZAMORA SALAMANCA, F. J. (1985): «Sobre el concepto de norma lingüística», *Anuario de Lingüística Hispánica (ALH)*, v. I. (227-249). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- ZAMORA VICENTE, A. (1999): *Historia de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ZIMMERMANN, K. (2006): «La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política lingüística de lenguas extranjeras y de la política lingüística exterior en el mundo hispánico», en: TERBORG, R. y GARCÍA LANDA, L. (Eds.): *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (Vol. 2). 565-590. Méjico: CELE/UNAM.

ANEXOS

ANEXO I. MODELO DE CUESTIONARIO

Para rellenar este cuestionario sobre las modalidades del español necesitas pocos minutos. Tienes que ser profesor de español nativo.

El cuestionario será totalmente anónimo.

No se trata de que haya una respuesta correcta o mejor que las demás.

Si necesitas un justificante de haber participado en la investigación puedes referirlo en el último apartado.

Muchas gracias de antemano por tu colaboración.

*Obligatorio

1. Edad *

- 18-25
- 26-36
- 36-50
- 50 en adelante

2. Sexo *

- hombre
- mujer

3. Lugar de nacimiento *

- Huelva
- Sevilla

- Córdoba
- Jaén
- Cádiz
- Málaga
- Granada
- Almería

4. Lugar donde ha transcurrido su niñez y adolescencia *

5. Estudios realizados *

6. Lugares donde ha estudiado

7. Lugar de residencia actual *

8. ¿Cuántos años lleva viviendo en su lugar de residencia?

- menos de 5 años
- de 5 a 10 años
- de 10 a 15 años
- más de 15 años
- más de 20 años

9. ¿Cuántos años lleva enseñando español? *

- menos de 5 años
- de 5 a 10 años
- de 10 a 15 años
- más de 15 años
- más de 20 años

10. ¿En qué países de habla hispana ha vivido? *

11. ¿Cuánto tiempo ha permanecido en cada uno?

12. ¿Qué lengua usa más en casa?

13. ¿Qué lengua usa más en el trabajo?

14. ¿Qué modalidades de español conoce o sabe distinguir cuando alguien la usa? *

- Variedad septentrional (del norte de España)
- Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia)
- Variedad o español mejicano (Centroamérica)
- Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)
- Variedad o español paraguayo.
- Variedad o español chileno.
- Variedad o español argentino/uruguayo.

15. ¿Con qué modalidades del español ha estado en contacto en su vida? *

- Variedad septentrional (del norte de España)
- Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia)
- Variedad o español mejicano (Centroamérica)
- Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)
- Variedad o español paraguayo.
- Variedad o español chileno.
- Variedad o español argentino/uruguayo.

16. ¿Durante cuánto tiempo?* variedad septentrional (del norte de España) , variedad meridional o atlántica (sur de España, Canarias o Hispanoamérica)...

17. ¿Qué modalidad de español utiliza cuando habla con su familia? *

- Variedad septentrional (del norte de España)
- Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia)

- Variedad o español mejicano (Centroamérica)
- Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)
- Variedad o español paraguayo.
- Variedad o español chileno.
- Variedad o español argentino/uruguayo.

18. Si usa más de una. ¿Cuáles son? ¿Por qué?

19. ¿Qué modalidad de español utiliza en su lugar de trabajo? *

- Variedad meridional
- Otra variedad

20. ¿En su lugar de trabajo utiliza una modalidad lingüística diferente a la de sus compañeros?

- Sí
- No
- Depende

21. ¿Por qué? *

22. ¿Considera que es más adecuado emplear una modalidad concreta del español para realizar la labor de profesor de ELE? *

- Sí
- No

23. ¿Por qué? *

24. ¿Cómo aborda la cuestión de las variedades del español en clase y a qué nivel? *

- Uso: usa diferentes variedades del español.
- Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.

- Otros niveles.

25. Si ha respondido "Otros niveles" ¿cuáles?

26. ¿Piensa que es importante que los alumnos conozcan de modo activo otras variedades del español en la clase según el nivel del alumno? *

- Muy importante
- Importante
- Más o menos importante
- Poco importante
- Nada importante

27. ¿Piensa que es importante que los alumnos conozcan de modo pasivo otras variedades del español en la clase según el nivel del alumno? *

- Muy importante
- Importante
- Más o menos importante
- Poco importante
- Nada importante

28. ¿En qué nivel del Marco común europeo de referencia podría ser oportuno introducir la variedad por primera vez o para qué tipo de aprendizaje de español? *

29. ¿Piensa que sería útil en la docencia ELE incluir su propia modalidad lingüística? *

- Muy útil
- Útil
- Más o menos útil
- Poco útil
- Nada útil

30. ¿En qué momento? *

31. ¿Cómo lo haría o cómo abordaría la cuestión? *

32. Cuando tiene que utilizar un libro de texto en un programa, si el libro solo tiene una variedad...

- Añade alguna información sobre otras variedades.
- No añade ninguna información.

33. Si añade información sobre otras variedades ¿Cómo lo hace? ¿Qué tipo de material utiliza? ¿Utiliza algún material para ello? ¿lo hace usted mismo sobre la marcha? Etc...

34. Indique si cree que su actitud hacia las distintas variantes del español se ve condicionada por el lugar donde enseña. *

- Sí
- No

35. ¿Por qué? *

36. ¿Se ha visto en la necesidad de tener que emplear una u otra modalidad del español en la clase ? *

- Sí
- No

37. ¿Por qué? *

38. ¿Cree que la utilización de una modalidad u otra tiene consecuencias para el alumnado? *

- Sí
- No
- Puede ser

39. ¿Por qué? *

40. ¿Considera que existe un español estándar? *

- Sí
- No

41. ¿Por qué? *

42. ¿Dónde, en su opinión, se sitúa el estándar lingüístico de la lengua española? *

43. Como usuario de español, ¿en qué programas de tv o medio de comunicación oye ese estándar? *

44. ¿Identifica el uso de ese estándar con algún país o alguna ciudad? *

45. ¿Cree que hay un estándar del español o varios? Si es varios: ¿Puede indicar con qué uso o ciudad identifica cada uno? *

46. Solo si lo desea, puede dejarme su dirección electrónica para darle las gracias por haber hecho el cuestionario.

ANEXO II. CUESTIONARIOS

Fecha y hora de realización

1. 10/12/2011 10.58.26
2. 12/10/2011 11.20.04
3. 10/12/2011 12.35.20
4. 10/13/2011 7.44.08
5. 10/13/2011 8.47.52
6. 10/13/2011 13.48.40
7. 10/17/2011 9.54.53
8. 10/17/2011 12.23.31
9. 10/17/2011 16.39.21
10. 10/17/2011 20.43.16
11. 10/17/2011 23.36.04
12. 10/18/2011 0.07.53
13. 10/18/2011 22.00.20
14. 10/19/2011 11.41.21
15. 10/19/2011 13.54.59
16. 10/19/2011 14.04.00
17. 10/19/2011 22.15.56
18. 10/20/2011 12.52.21
19. 10/20/2011 22.27.00
20. 10/22/2011 23.02.55
21. 10/24/2011 14.08.29
22. 10/24/2011 14.23.49
23. 10/24/2011 15.10.55
24. 10/26/2011 20.27.58
25. 10/29/2011 16.06.28
26. 10/30/2011 11.32.43
27. 10/30/2011 23.02.14
28. 10/31/2011 18.51.37

- 29. 7/11/2011 17.14.10
- 30. 11/11/2011 10.44.17
- 31. 11/11/2011 12.32.54
- 32. 11/11/2011 23.43.01
- 33. 12/11/2011 7.36.36
- 34. 11/13/2011 16.09.35
- 35. 11/22/2011 19.56.05
- 36. 11/30/2011 10.06.47
- 37. 12/18/2011 21.29.07
- 38. 12/28/2011 17.50.22
- 39. 11/1/2012 10.58.38
- 40. 1/16/2012 17.14.03
- 41. 1/16/2012 19.25.58
- 42. 1/18/2012 0.13.02
- 43. 1/19/2012 13.50.03
- 44. 1/19/2012 17.59.52
- 45. 1/20/2012 14.05.11
- 46. 1/21/2012 13.35.56
- 47. 1/22/2012 21.41.24
- 48. 1/22/2012 22.31.08
- 49. 1/23/2012 13.31.20
- 50. 1/23/2012 22.15.41
- 51. 1/24/2012 12.05.20
- 52. 1/24/2012 18.35.10
- 53. 1/26/2012 10.23.41
- 54. 1/27/2012 0.23.39
- 55. 1/28/2012 20.47.41
- 56. 1/29/2012 20.57.21
- 57. 1/29/2012 23.30.38
- 58. 1/30/2012 11.09.35

- 59. 2/2/2012 15.56.22
- 60. 7/2/2012 12.01.05
- 61. 8/2/2012 9.41.25
- 62. 8/2/2012 10.18.51
- 63. 8/2/2012 11.03.59
- 64. 8/2/2012 11.29.46
- 65. 8/2/2012 12.12.48
- 66. 8/2/2012 12.26.17
- 67. 8/2/2012 14.58.23
- 68. 9/2/2012 16.16.59
- 69. 9/2/2012 16.46.09
- 70. 9/2/2012 23.42.12
- 71. 10/2/2012 11.47.01
- 72. 10/2/2012 12.43.51
- 73. 2/10/2012 13.19.14
- 74. 2/10/2012 19.58.45
- 75. 11/2/2012 11.52.36
- 76. 11/2/2012 22.47.30
- 77. 2/13/2012 5.51.49
- 78. 2/13/2012 14.56.27
- 79. 2/13/2012 16.26.34
- 80. 2/14/2012 10.37.24
- 81. 2/14/2012 21.57.08
- 82. 2/14/2012 22.22.26
- 83. 2/15/2012 16.10.05
- 84. 2/16/2012 10.18.03
- 85. 2/16/2012 11.53.25
- 86. 2/17/2012 11.30.27
- 87. 2/18/2012 16.10.06
- 88. 2/21/2012 13.01.52

- 89.** 2/22/2012 11.57.54
- 90.** 2/22/2012 13.35.07
- 91.** 2/23/2012 16.45.34
- 92.** 2/28/2012 20.16.54
- 93.** 2/28/2012 23.34.32
- 94.** 1/3/2012 8.17.04
- 95.** 6/3/2012 11.08.59
- 96.** 3/15/2012 9.17.14
- 97.** 3/28/2012 0.42.30
- 98.** 3/29/2012 10.45.13
- 99.** 3/29/2012 13.38.54
- 100.** 5/4/2012 0.55.53
- 101.** 6/15/2012 13.20.51
- 102.** 7/9/2012 23.18.42
- 103.** 9/12/2012 15.28.25
- 104.** 9/30/2012 12.36.02
- 105.** 9/30/2012 19.21.34
- 106.** 9/30/2012 21.50.40
- 107.** 10/5/2012 0.21.58
- 108.** 10/13/2012 9.14.10
- 109.** 10/14/2012 12.21.47
- 110.** 10/16/2012 19.55.10
- 111.** 10/23/2012 20.10.221

1. Rango de edad

- 1.** 18-25
- 2.** 26-36
- 3.** 36-50
- 4.** 26-36
- 5.** 36-50
- 6.** 26-36
- 7.** 36-50
- 8.** 50 en adelante
- 9.** 26-36
- 10.** 26-36
- 11.** 18-25
- 12.** 36-50
- 13.** 26-36
- 14.** 26-36
- 15.** 26-36
- 16.** 36-50
- 17.** 36-50
- 18.** 26-36
- 19.** 26-36
- 20.** 36-50
- 21.** 36-50
- 22.** 26-36
- 23.** 26-36
- 24.** 26-36
- 25.** 26-36
- 26.** 36-50
- 27.** 36-50
- 28.** 36-50

- 29.** 26-36
- 30.** 36-50
- 31.** 36-50
- 32.** 36-50
- 33.** 36-50
- 34.** 26-36
- 35.** 36-50
- 36.** 26-36
- 37.** 50 en adelante
- 38.** 26-36
- 39.** 36-50
- 40.** 36-50
- 41.** 26-36
- 42.** 36-50
- 43.** 36-50
- 44.** 26-36
- 45.** 36-50
- 46.** 26-36
- 47.** 36-50
- 48.** 50 en adelante
- 49.** 26-36
- 50.** 26-36
- 51.** 50 en adelante
- 52.** 36-50
- 53.** 36-50
- 54.** 26-36
- 55.** 26-36
- 56.** 26-36
- 57.** 26-36
- 58.** 26-36

- 59.** 36-50
- 60.** 26-36
- 61.** 36-50
- 62.** 26-36
- 63.** 26-36
- 64.** 26-36
- 65.** 26-36
- 66.** 26-36
- 67.** 36-50
- 68.** 36-50
- 69.** 36-50
- 70.** 36-50
- 71.** 36-50
- 72.** 26-36
- 73.** 36-50
- 74.** 26-36
- 75.** 26-36
- 76.** 26-36
- 77.** 36-50
- 78.** 26-36
- 79.** 26-36
- 80.** 26-36
- 81.** 26-36
- 82.** 36-50
- 83.** 26-36
- 84.** 36-50
- 85.** 36-50
- 86.** 36-50
- 87.** 26-36
- 88.** 26-36

- 89.** 26-36
- 90.** 36-50
- 91.** 26-36
- 92.** 36-50
- 93.** 26-36
- 94.** 26-36
- 95.** 26-36
- 96.** 50 en adelante
- 97.** 26-36
- 98.** 26-36
- 99.** 26-36
- 100.** 18-25
- 101.** 26-36
- 102.** 26-36
- 103.** 26-36
- 104.** 26-36
- 105.** 50 en adelante
- 106.** 26-36
- 107.** 18-25
- 108.** 26-36
- 109.** 26-36
- 110.** 26-36
- 111.** 26-36

2. Sexo

1. Mujer
2. Mujer
3. Mujer
4. Hombre
5. Mujer
6. Mujer
7. Hombre
8. Hombre
9. Mujer
10. Hombre
11. Mujer
12. Hombre
13. Hombre
14. Hombre
15. Mujer
16. Hombre
17. Mujer
18. Mujer
19. Mujer
20. Mujer
21. Mujer
22. Hombre
23. Mujer
24. Mujer
25. Mujer
26. Hombre
27. Mujer
28. Mujer

- 29. Hombre
- 30. Mujer
- 31. Mujer
- 32. Hombre
- 33. Mujer
- 34. Hombre
- 35. Mujer
- 36. Hombre
- 37. Hombre
- 38. Mujer
- 39. Hombre
- 40. Mujer
- 41. Mujer
- 42. Mujer
- 43. Mujer
- 44. Mujer
- 45. Hombre
- 46. Mujer
- 47. Mujer
- 48. Mujer
- 49. Hombre
- 50. Hombre
- 51. Mujer
- 52. Mujer
- 53. Hombre
- 54. Hombre
- 55. Mujer
- 56. Mujer
- 57. Hombre
- 58. Mujer

- 59. Mujer
- 60. Mujer
- 61. Hombre
- 62. Mujer
- 63. Mujer
- 64. Hombre
- 65. Mujer
- 66. Mujer
- 67. Mujer
- 68. Mujer
- 69. Mujer
- 70. Mujer
- 71. Mujer
- 72. Mujer
- 73. Hombre
- 74. Mujer
- 75. Mujer
- 76. Hombre
- 77. Hombre
- 78. Mujer
- 79. Hombre
- 80. Mujer
- 81. Mujer
- 82. Hombre
- 83. Hombre
- 84. Mujer
- 85. Mujer
- 86. Mujer
- 87. Mujer
- 88. Hombre

- 89.** Mujer
- 90.** Hombre
- 91.** Hombre
- 92.** Hombre
- 93.** Mujer
- 94.** Mujer
- 95.** Hombre
- 96.** Mujer
- 97.** Mujer
- 98.** Mujer
- 99.** Hombre
- 100.** Mujer
- 101.** Mujer
- 102.** Mujer
- 103.** Mujer
- 104.** Hombre
- 105.** Mujer
- 106.** Mujer
- 107.** Mujer
- 108.** Mujer
- 109.** Mujer
- 110.** Mujer
- 111.** Mujer

3. Lugar de nacimiento

- 1.** Cádiz
- 2.** Cádiz
- 3.** Cádiz
- 4.** Córdoba
- 5.** Cádiz
- 6.** Cádiz
- 7.** Cádiz
- 8.** Jaén
- 9.** Málaga
- 10.** Granada
- 11.** Cádiz
- 12.** Cádiz
- 13.** Sevilla
- 14.** Sevilla
- 15.** Sevilla
- 16.** Granada
- 17.** Sevilla
- 18.** Sevilla
- 19.** Granada
- 20.** Sevilla
- 21.** Córdoba
- 22.** Cádiz
- 23.** Huelva
- 24.** Sevilla
- 25.** Córdoba
- 26.** Cádiz
- 27.** Sevilla
- 28.** Málaga

29. Almería
30. Sevilla
31. Málaga
32. Cádiz
33. Sevilla
34. Cádiz
35. Málaga
36. Cádiz
37. Granada
38. Sevilla
39. Cádiz
40. Sevilla
41. Córdoba
42. Huelva
43. Granada
44. Granada
45. Málaga
46. Jaén
47. Granada
48. Cádiz
49. Sevilla
50. Córdoba
51. Cádiz
52. Jaén
53. Sevilla
54. Málaga
55. Cádiz
56. Huelva
57. Cádiz
58. Huelva

59. Sevilla
60. Sevilla
61. Huelva
62. Sevilla
63. Sevilla
64. Granada
65. Jaén
66. Granada
67. Málaga
68. Granada
69. Sevilla
70. Córdoba
71. Granada
72. Granada
73. Almería
74. Málaga
75. Granada
76. Jaén
77. Cádiz
78. Sevilla
79. Sevilla
80. Granada
81. Cádiz
82. Almería
83. Sevilla
84. Granada
85. Sevilla
86. Sevilla
87. Jaén
88. Granada

- 89.** Sevilla
- 90.** Sevilla
- 91.** Córdoba
- 92.** Almería
- 93.** Cádiz
- 94.** Sevilla
- 95.** Huelva
- 96.** Cádiz
- 97.** Jaén
- 98.** Almería
- 99.** Cádiz
- 100.** Almería
- 101.** Málaga
- 102.** Sevilla
- 103.** Córdoba
- 104.** Granada
- 105.** Jaén
- 106.** Sevilla
- 107.** Córdoba
- 108.** Sevilla
- 109.** Jaén
- 110.** Jaén
- 111.** Málaga

4. Lugar donde ha transcurrido su niñez y adolescencia

- 1.** Puerto Real (Cádiz)
- 2.** Barbate (Cádiz)
- 3.** Cadiz
- 4.** Córdoba
- 5.** Cádiz
- 6.** San Fernando y Grazalema
- 7.** (Cádiz)
- 8.** San Fernando (Cádiz)
- 9.** Torredonjimeno (Jaén)
- 10.** Ronda, Marbella (Málaga)
- 11.** Almuñecar
- 12.** Cádiz
- 13.** Barbate
- 14.** paradas (sevilla)
- 15.** Sevilla
- 16.** San Fernando (Cádiz)
- 17.** Motril
- 18.** Sevilla
- 19.** Sevilla
- 20.** Huéscar (Granada)
- 21.** Sevilla y Córdoba
- 22.** Jerez de la Frontera (Cádiz) y Jaén
- 23.** Huelva
- 24.** sevilla
- 25.** Córdoba
- 26.** San Fernando (Cádiz)
- 27.** Elda (Alicante) y Sevilla
- 28.** Suiza y Andalucía

29. Huércal Overa
30. Sevilla y Zuiza
31. Malaga
32. Cádiz
33. Sevilla
34. Cádiz
35. Madrid y Málaga
36. Cádiz
37. Motril
38. sevilla
39. Alcala de los Gazules-Conil de la Fra. (Cádiz)
40. Sevilla
41. Frankfurt y Málaga
42. Sevilla
43. Granada
44. Granada
45. Málaga
46. Jaén
47. Almuñécar (Granada)
48. El Puerto de Santa María (Cádiz)
49. Puebla de los Infantes (Sevilla)
50. Córdoba
51. Chiclana de la Frontera (Cádiz)
52. El Puerto de Santa María (Cádiz)
53. Sevilla
54. Málaga
55. Cádiz
56. Valencia, Huelva y Sevilla
57. Chiclana de la Frontera (Cádiz)
58. Bonares

- 59.** Sevilla
- 60.** Sevilla
- 61.** Huelva y Málaga
- 62.** Sevilla
- 63.** Osuna, sevilla
- 64.** Almuñecar
- 65.** Jaén y Granada
- 66.** Granada
- 67.** Málaga
- 68.** Granada y Córdoba
- 69.** Sevilla
- 70.** Córdoba
- 71.** Madrid y Granada
- 72.** Granada
- 73.** Almería
- 74.** Málaga
- 75.** Granada y Almería
- 76.** Andújar (Jaén)
- 77.** Cadiz, Valencia, Madrid y Sevilla
- 78.** Sevilla
- 79.** Sevilla
- 80.** Granada
- 81.** San Fernando (Cádiz)
- 82.** Adra
- 83.** Sevilla
- 84.** Granada
- 85.** Sevilla
- 86.** Sevilla
- 87.** Jaen
- 88.** Motril

- 89.** Sevilla
- 90.** Sevilla
- 91.** Córdoba
- 92.** Almería
- 93.** Cádiz
- 94.** Tomares (Sevilla)
- 95.** Huelva
- 96.** Cádiz
- 97.** Villanueva del Arzobispo
- 98.** Almería
- 99.** Ceuta
- 100.** Málaga
- 101.** Mijas-Costa (Málaga)
- 102.** Sevilla
- 103.** Córdoba
- 104.** Granada
- 105.** Jaén
- 106.** Sevilla
- 107.** Córdoba
- 108.** Sevilla
- 109.** Provincia de Jaén.
- 110.** Jaén
- 111.** Málaga

5. Estudios realizados

- 1.** Traducción e interpretación
- 2.** Filología Árabe
- 3.** Lcda Filología Anglogermanica, CAP, Suficiencia Investigadora
- 4.** Psicología
- 5.** Magisterio
- 6.** Licenciatura en Filología Inglesa, CAP, Master on-line en la enseñanza del español como lengua extranjera
- 7.** Filología anglogermánica
- 8.** Filología inglesa / Filología Románica / Literatura Británica y norteamericana / Literatura española y latinoamericana
- 9.** Filología Inglesa Master en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
- 10.** Licenciado en psicología
- 11.** Filología hispánica. Educación social
- 12.** Filología hispánica
- 13.** Filología hispánica y Máster ELE
- 14.** Máster Pedagogía
- 15.** Filología
- 16.** Derecho
- 17.** Universitarios
- 18.** Filología Inglesa
- 19.** Licenciatura en Filología hispánica
- 20.** Filología Hispánica
- 21.** Licenciatura en Economía
- 22.** Filología Inglesa / Master ELE
- 23.** filología italiana
- 24.** Licenciatura Humanidades
- 25.** Licenciatura + Máster
- 26.** Licenciatura Letras

27. Universidad
28. Filología Alemana y Filología Hispánica
29. Licenciada en Hispánicas y Anglística
30. universitarios y CAP
31. Diplomado en magisterio
32. filología francesa
33. Dr. en Filología Hispánica
34. Historia del Arte y Spànische Sparache-und Literatur Wissenschaft
35. Universitarios
36. Universitarios
37. master en lingüística aplicada a la enseñanza de español
38. Filología Hispánica
39. Comunicación audiovisual
40. Licenciada en Traducción e Interpretación (el doctorado también)
41. Filologías Hispánica y Anglogermánica
42. Filología inglesa y doctorado en lingüística
43. Filología Hispánica
44. Doctorado
45. Licenciatura, DEA, Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE
46. Magisterio y Traductores
47. Magisterio
48. Filología Hispánica
49. Filología Alemana
50. master
51. Magisterio (español e inglés) y Traducción e interpretación (inglés y alemán)
52. Filología española
53. Traducción e Interpretación
54. Filología Inglesa

55. Filología alemana, Master de Traducción, Posgrado Didáctica Profesores de Lenguas Extranjeras, Conservatorio Música: solfeo, piano y coral
56. Licenciatura Fil.ología Alemana
57. Filología inglesa
58. Filología Alemana
59. Lda. Historia del Arte
60. Doctorado. Filología Hispánica
61. Universitarios, Filología Árabe
62. licenciatura filología hispánica y máster enseñanza del español como lengua extranjera
63. Licenciatura
64. Filología Eslava
65. Licenciada en Derecho
66. Doctora
67. licenciatura / master
68. Licenciatura en Derecho por la UNiversidad de Sevilla. Licenciatura en Letra por la Università di Messina. Master en Comercio Exterior por la Diputacion Provincial de Sevilla y el Fondo Social Europeo
69. Filología Hispánica
70. Licenciada en Filología Clásica
71. Doctorado
72. Doctorado
73. Filología Inglesa
74. Filología
75. Licenciatura en Traducción e Interpretación
76. Master
77. Filología Alemana
78. Filología Hispánica
79. Filología
80. Licenciatura en Filología Inglesa
81. Doctorado

- 82.** Ldo. Filosofía
- 83.** Filología Hispánica, Master de Español como lengua extranjera en la Universidad de Barcelona
- 84.** Universidad
- 85.** Universitarios. Nivel superior
- 86.** Licenciatura filología Inglesa
- 87.** Licenciatura en Traducción e Interpretación
- 88.** Filología Hispánica, DEA en Métodos avanzados en Lingüística y Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas
- 89.** Filología inglesa
- 90.** Filología Hispánica
- 91.** postgrado
- 92.** Licenciatura en Filología Árabe
- 93.** Licenciada en Filosofía
- 94.** Doctor (casi)
- 95.** Licenciada en Gfía. e H.
- 96.** Filología Inglesa
- 97.** Filología francesa+Master de Secundaria
- 98.** Universitarios
- 99.** Maestro Lengua Extranjera Francés + Máster Humanidades
- 100.** Doctoranda
- 101.** Psicología
- 102.** Doctoranda
- 103.** Licenciatura y Máster
- 104.** Superiores
- 105.** Licenciada en Humanidades, y Máster Traducción e Interpretación.
- 106.** Filología Alemana
- 107.** Ba (hons) Tourism Management
- 108.** Filología hispánica
- 109.** Filología Hispánica
- 110.** Traducción e Interpretación

6. Lugares donde ha estudiado

- 1.** Granada, España. Niza, Francia. Nanjing, China
- 2.** Barbate (Cádiz), Sevilla, Túnez, Escocia, Ramallah (Palestina), Jerusalén (Palestina), Bilbao (País Vasco)
- 3.** Universidad de Cadiz, Dept. de Filología Francesa e Inglesa
- 4.** Universidad de Granada (España)
- 5.** Universidad de Cádiz y un año como estudiante erasmus en Münster
- 6.** Universidad de Cádiz, Kingston University (Reino Unido)
- 7.** Cadiz, Estados Unidos
- 8.** "Para las carreras en la Universidad de Granada y en la Universidad de Berna (Suiza). Cursos diversos y de formación en España, Gran Bretaña y Suiza."
- 9.** Universidad de Málaga
- 10.** Almueñar, Granada, Praga... ¿internet?
- 11.** Universidad de Cádiz y UNED
- 12.** Granada
- 13.** "Sevilla. Barcelona"
- 14.** "Sevilla. Tarragona"
- 15.** San Fernando (Cádiz), Sevilla y Viena
- 16.** "Motril, Salobreña, Vélez-Málaga: primaria. Motril: secundaria. Granada, Caen (Francia), Roma y Oslo: universidad"
- 17.** Sevilla, Granada
- 18.** Córdoba y Ancona (Italia)
- 19.** "(PGC MFL) Leeds Trinity and All Saints University. Cardiff University U.K. (Ldo. Filología Inglesa) Universidad de Granada"
- 20.** Universidad de Sevilla.
- 21.** Córdoba
- 22.** Málaga (Málaga)
- 23.** "Universidad de Huelva. Universidad de Barcelona"
- 24.** sevilla, perugia, bergamo
- 25.** Navarra

26. "San Fernando. Tánger. Londres"
27. "Elda (Alicante)- España. Orihuela (Alicante)- España. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina - FAFISM (Brasil). Universidade Gama Filho - UGF (Brasil). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (Brasil). Universidade Paulista - UNIP (Brasil)"
28. "Primarschule Birr. Bezirksschule Brugg. Kantonsschule Wettingen. Universität Zürich"
29. Valencia, Salzburgo, Münster, Bochum, Alicante, Murcia, Paderborn
30. Universidad de Zúrich
31. "espana. Inglaterra. francia"
32. Universidad de Cádiz.
33. "universidad de Sevilla. universidad de lyon. universidad de toulouse"
34. Cádiz
35. "Málad – España. Zürich - Suiza"
36. España y Alemania.
37. "Colegio Cardenal Belluga – Motril. Instituto Javier de Burgos – Motril. Universidad de Granada – España. Universidad Federal de Pelotas - Brasil"
38. sevilla - Brighton (UK) - Madrid
39. Cádiz
40. Sevilla, Madrid, Berlín, Bruselas, París, Frankfurt, Weimar
41. Granada, Hildesheim, Castellón de la Plana, Magdeburg, Milwaukee (EE.UU.), Málaga, Birmingham (Reino Unido)
42. "Universidad de Sevilla. University of New Paltz (New York)"
43. "Granada. Nueva York"
44. Colegio SA.FA., Colegio Monaita (Grupo Attendis), IES PAdre Suárez, Universidad de Granada. Todos ellos en Granada.
45. "Universidad de Málaga. Texas A&M University, College Station. University of California, Santa Barbara"
46. "Universidad de Jaén, España. Universidad de Oulu, Oulu, Finlandia. Universidad de Jyväskylä, Jyväskylä, Finlandia. Università per Stranieri "Dante Alighieri", Reggio di Calabria, Italia. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España"
47. Jaén y Granada

48. En Cádiz.
49. Sevilla, Regio Calabria, Dortmund
50. Cabra, Sevilla, Bonn (Germany), Bremen (Germany)
51. Utrecht , Holanda
52. Universidad de Cádiz y Universidad de Granada
53. Universidad de Sevilla
54. Málaga, Roma y Salamanca.
55. España, Irlanda, Inglaterra
56. Huelva, Sevilla, Freiburg (Alemania)
57. "Instituto de Enseñanza Secundaria Pablo Ruiz Picasso, Chiclana de la Frontera 6 años. Universidad de Sevilla, Sevilla, 5 años"
58. Huelva, Tübingen, Essen
59. "Sevilla. Munich. Berlín"
60. "Facultad Geografía e Historia (Sevilla). Facultad Bellas Artes (Sevilla). Cofimp (Bologna)"
61. Huelva y Málaga
62. "Universidad de Sevilla. Universidad de Nanterre (Paris X). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid"
63. Sevilla
64. "Almuñecar. Granada. Praga"
65. "Universidad de Granada. Universidad estatal de Udmurtia, Izhevsk (Rusia). Universidad Carolina de Praga, (Rep. Checa)"
66. "Granada - Universidad de Granada - Facultad de Derecho. Madrid - Máster en Abogacía Internacional"
67. "CP Blas Infante. IES Sierra Bermeja. Universidad de Málaga"
68. "Universidad de Granada. Universidad Hebrea de Jerusalen"
69. "España e Italia. Facultad de Derecho de Sevilla. Facoltà di Lettere. Università di Messina (seccion anexa en Reggio Calabria, en la Università per Stranieri Dante Alighieri"
70. "Universidad de Córdoba. Uned. Faculdade de letras de Lisboa"
71. Universidad de Sevilla

72. "Sagrada Familia. Bonifacio Sotos. Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Filología Hispánica"
73. "Las Norias de Daza (El Ejido), El Ejido, Almería, Granada, Madrid. Idiomas en: Leeds (Reino Unido), Fez (Marruecos), Argel (Argelia), Estambul (Turquía)."
74. Málaga, Segovia y Madrid
75. Granada y Almería
76. "Granada. Roma. Lyon. París. Delaware (EE. UU.)"
77. Valencia, Madrid, Sevilla
78. Sevilla (España) y Bonn (Alemania)
79. Sevilla
80. España y Alemania
81. "Universidad de Cádiz. Escuela de idiomas."
82. Adra, Almería, Granada y Miami
83. Sevilla y Cádiz.
84. Granada, Portugal (Lisboa y Coimbra), Barcelona
85. "Colegio de primaria y secundaria en Sevilla "Sta Teresa de Jesus". Colegio de secundaria "esclavas Concepcionistas". Instituto "Carlos Haya". Universidad de Sevilla Filología. Universidad de Liverpool Master"
86. "Sevilla. Turín (Italia)"
87. Jaen y Cordoba en España y Passau en Alemania
88. Primaria, ESO y bachiller en Motril. Estudios universitarios en Granada (año ERASMUS en Newcastle Upon Tyne).
89. "Universidad de Sevilla. Universidad de Granada"
90. Sevilla
91. Universidad de Córdoba- Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (Santander-máster)
92. Almería, Madrid
93. "Universidad de Cádiz. Universidad de Tetuán (Marruecos)"
94. "Licenciada en Filosofía -Universidad de Sevilla + 1 semestre Universidad de Viena (Erasmus). Máster Estudios Hispánicos: Especialidad Enseñanza del Español LE - Universidad de Cádiz."

- 95.** Sevilla, Salamanca
- 96.** Cádiz, Salamanca, Granada, Barcelona, Sevilla
- 97.** He vivido aproximadamente 7 años en Granada (realizando mis estudios de licenciatura y posgrado)
- 98.** en la Universidad de Granada y un año Erasmus en la Universidad Jean Monet de Saint Etienne
- 99.**
- 100.** La carrera la realicé en la Universidad de Almería y el máster en la Universidad de Extremadura (Cáceres)
- 101.** Málaga, Santander, Barcelona, Verona, Salamanca
- 102.** Sevilla, Madrid
- 103.** "Licenciatura en la Universidad de Córdoba. Erasmus en University of Hull. Máster y Doctorado en la UNED."
- 104.** Universidad de Granada, Universidad de Barcelona, Università degli studi di Napoli Federico II, University of Southampton
- 105.** "España. Holanda"
- 106.** Sevilla
- 107.** Córdoba, Sevilla, Hamburgo.
- 108.** "BUP Y COU en Sevilla en el Instituto San Pablo. Diplomatura Universitaria en South Bank University en Londres"
- 109.** Universidad de Granada
- 110.** Jaén
- 111.** "Colegio La Asunción, Málaga. Universidad de Málaga. Universidad de Patras, Grecia. Universidad de Ioánnina, Grecia"

7. Lugar de residencia actual

1. Shanghai
2. Jerusalén
3. Wolverhampton, Reino Unido
4. Shaoxing (China)
5. Alemania.
6. Asnières sur Seine (Francia)
7. Varsovia
8. Berna (Suiza)
9. Chongqing (China)
10. Praga
11. Londres
12. Ratisbona /Alemania
13. Budapest (Hungría)
14. China
15. Viena (Austria)
16. Oslo
17. Italia
18. Alemania
19. Atenas, Grecia
20. Roma (Italia)
21. Irlanda
22. Guangzhou
23. Leeds, Reino Unido
24. Italia
25. Tailandia
26. Londres
27. Minas Gerais (Brasil)
28. Wettingen, Suiza

- 29.** Alemania
- 30.** CH - Zúrich
- 31.** londres
- 32.** Vlaardingen (Holanda)
- 33.** toulouse
- 34.** Aquisgrán (Alemania)
- 35.** Yürich- Suiza
- 36.** Alemania
- 37.** Pelotas - RS - Brasil
- 38.** Berlin
- 39.** Augsburgo (Alemania)
- 40.** Frankfurt
- 41.** Goslar (Alemania)
- 42.** Regensburg- Alemania
- 43.** Estados Unidos
- 44.** Alemania
- 45.** Fairfax, Virginia
- 46.** Berlín, Alemania
- 47.** Bonn (Alemania)
- 48.** Aalesund/Noruega
- 49.** Dortumud
- 50.** Bremen
- 51.** IJsselstein, Holanda
- 52.** Bonn (Alemania)
- 53.** Saarbrücken (Alemania)
- 54.** Génova (Italia)
- 55.** Alemania
- 56.** Alemania
- 57.** Hannover, Alemania
- 58.** Essen

59. Alemania, Passau
60. Reggio Calabria
61. Nicosia, Chipre
62. Beirut
63. India, Delhi
64. Praga
65. Praga (Rep. Checa)
66. BUCAREST
67. Roma
68. Estambul
69. Reggio Calabria. Italia
70. Lisboa
71. Atenas
72. Dublin
73. Estambul (Turquía)
74. Marruecos
75. Turquía
76. París
77. Porto Alegre
78. Colonia (Alemania)
79. Irlanda
80. Alemania
81. Moscú
82. Portland, Oregón, EUA
83. Moscú
84. Múnich
85. Hong Kong
86. Suiza
87. Leeds
88. Paderborn (Alemania)

- 89.** Dublin, Ireland
- 90.** Leeds
- 91.** Marrakech (Marruecos)
- 92.** Brasilia
- 93.** Leeds (Reino Unido)
- 94.** Moscú (Rusia)
- 95.** Manila
- 96.** Canberra (Australia)
- 97.** Bath, Inglaterra
- 98.** Caen, Francia
- 99.** Moscú
- 100.** Caen (Francia)
- 101.** Lisboa
- 102.** Berlín
- 103.** Bruselas
- 104.** Southampton
- 105.** Holanda
- 106.** Ashford, Reino Unido.
- 107.** Leipzig
- 108.** Países Bajos
- 109.** Vilnius, Lituania
- 110.** Polonia
- 111.** Atenas, Grecia

8. ¿Cuántos años lleva viviendo en su lugar de residencia?

1. menos de 5 años
2. menos de 5 años
3. de 5 a 10 años
4. menos de 5 años
5. de 10 a 15 años
6. menos de 5 años
7. de 5 a 10 años
8. más de 20 años
9. menos de 5 años
10. menos de 5 años
11. menos de 5 años
12. menos de 5 años
13. de 5 a 10 años
14. menos de 5 años
15. menos de 5 años
16. más de 15 años
17. de 5 a 10 años
18. de 5 a 10 años
19. menos de 5 años
20. de 10 a 15 años
21. de 10 a 15 años
22. menos de 5 años
23. de 5 a 10 años
24. menos de 5 años
25. menos de 5 años
26. de 10 a 15 años
27. más de 20 años
28. de 5 a 10 años

- 29.** menos de 5 años
- 30.** más de 20 años
- 31.** más de 15 años
- 32.** menos de 5 años
- 33.** de 10 a 15 años
- 34.** menos de 5 años
- 35.** de 10 a 15 años
- 36.** de 10 a 15 años
- 37.** de 5 a 10 años
- 38.** de 5 a 10 años
- 39.** de 5 a 10 años
- 40.** de 10 a 15 años
- 41.** menos de 5 años
- 42.** más de 20 años
- 43.** más de 20 años
- 44.** menos de 5 años
- 45.** menos de 5 años
- 46.** menos de 5 años
- 47.** más de 20 años
- 48.** más de 20 años
- 49.** menos de 5 años
- 50.** de 5 a 10 años
- 51.** más de 20 años
- 52.** más de 15 años
- 53.** más de 20 años
- 54.** menos de 5 años
- 55.** menos de 5 años
- 56.** menos de 5 años
- 57.** menos de 5 años
- 58.** de 5 a 10 años

- 59. de 10 a 15 años
- 60. de 5 a 10 años
- 61. menos de 5 años
- 62. menos de 5 años
- 63. menos de 5 años
- 64. menos de 5 años
- 65. menos de 5 años
- 66. menos de 5 años
- 67. menos de 5 años
- 68. menos de 5 años
- 69. de 10 a 15 años
- 70. de 10 a 15 años
- 71. de 10 a 15 años
- 72. de 5 a 10 años
- 73. menos de 5 años
- 74. menos de 5 años
- 75. menos de 5 años
- 76. de 5 a 10 años
- 77. menos de 5 años
- 78. de 5 a 10 años
- 79. menos de 5 años
- 80. menos de 5 años
- 81. menos de 5 años
- 82. de 10 a 15 años
- 83. menos de 5 años
- 84. de 10 a 15 años
- 85. más de 20 años
- 86. menos de 5 años
- 87. menos de 5 años
- 88. menos de 5 años

- 89.** menos de 5 años
- 90.** de 5 a 10 años
- 91.** de 10 a 15 años
- 92.** menos de 5 años
- 93.** menos de 5 años
- 94.** menos de 5 años
- 95.** menos de 5 años
- 96.** de 5 a 10 años
- 97.** menos de 5 años
- 98.** menos de 5 años
- 99.** menos de 5 años
- 100.** menos de 5 años
- 101.** menos de 5 años
- 102.** menos de 5 años
- 103.** menos de 5 años
- 104.** menos de 5 años
- 105.** más de 20 años
- 106.** menos de 5 años
- 107.** menos de 5 años
- 108.** menos de 5 años
- 109.** menos de 5 años
- 110.** menos de 5 años
- 111.** menos de 5 años

9. ¿Cuántos años lleva enseñando español?

1. menos de 5 años
2. de 5 a 10 años
3. de 5 a 10 años
4. de 5 a 10 años
5. menos de 5 años
6. menos de 5 años
7. de 5 a 10 años
8. más de 20 años
9. menos de 5 años
10. menos de 5 años
11. menos de 5 años
12. de 5 a 10 años
13. de 5 a 10 años
14. menos de 5 años
15. menos de 5 años
16. de 10 a 15 años
17. menos de 5 años
18. de 5 a 10 años
19. menos de 5 años
20. más de 20 años
21. menos de 5 años
22. menos de 5 años
23. de 5 a 10 años
24. de 5 a 10 años
25. menos de 5 años
26. más de 20 años
27. más de 20 años
28. de 10 a 15 años

- 29.** de 5 a 10 años
- 30.** más de 20 años
- 31.** de 10 a 15 años
- 32.** menos de 5 años
- 33.** de 10 a 15 años
- 34.** menos de 5 años
- 35.** más de 20 años
- 36.** de 10 a 15 años
- 37.** de 5 a 10 años
- 38.** de 5 a 10 años
- 39.** de 10 a 15 años
- 40.** de 10 a 15 años
- 41.** de 10 a 15 años
- 42.** más de 20 años
- 43.** de 10 a 15 años
- 44.** de 5 a 10 años
- 45.** de 10 a 15 años
- 46.** de 10 a 15 años
- 47.** de 10 a 15 años
- 48.** más de 20 años
- 49.** menos de 5 años
- 50.** de 5 a 10 años
- 51.** de 10 a 15 años
- 52.** más de 20 años
- 53.** más de 20 años
- 54.** menos de 5 años
- 55.** de 5 a 10 años
- 56.** de 5 a 10 años
- 57.** menos de 5 años
- 58.** de 5 a 10 años

- 59. de 10 a 15 años
- 60. de 5 a 10 años
- 61. más de 20 años
- 62. de 5 a 10 años
- 63. menos de 5 años
- 64. menos de 5 años
- 65. de 5 a 10 años
- 66. menos de 5 años
- 67. de 10 a 15 años
- 68. de 10 a 15 años
- 69. de 10 a 15 años
- 70. de 10 a 15 años
- 71. de 10 a 15 años
- 72. de 10 a 15 años
- 73. de 10 a 15 años
- 74. de 5 a 10 años
- 75. de 10 a 15 años
- 76. de 5 a 10 años
- 77. de 10 a 15 años
- 78. de 5 a 10 años
- 79. de 5 a 10 años
- 80. menos de 5 años
- 81. de 5 a 10 años
- 82. de 10 a 15 años
- 83. menos de 5 años
- 84. de 10 a 15 años
- 85. más de 20 años
- 86. más de 20 años
- 87. menos de 5 años
- 88. menos de 5 años

- 89.** de 10 a 15 años
- 90.** de 5 a 10 años
- 91.** de 10 a 15 años
- 92.** de 10 a 15 años
- 93.** menos de 5 años
- 94.** menos de 5 años
- 95.** de 5 a 10 años
- 96.** más de 20 años
- 97.** menos de 5 años
- 98.** menos de 5 años
- 99.** menos de 5 años
- 100.** menos de 5 años
- 101.** menos de 5 años
- 102.** menos de 5 años
- 103.** de 5 a 10 años
- 104.** menos de 5 años
- 105.** de 10 a 15 años
- 106.** de 5 a 10 años
- 107.** menos de 5 años
- 108.** menos de 5 años
- 109.** menos de 5 años
- 110.** menos de 5 años
- 111.** de 10 a 15 años

10. ¿En qué países de habla hispana ha vivido?

1. España
2. España
3. España
4. España, Costa Rica y Panamá
5. España
6. España
7. España
8. España. Viajado por varios.
9. España
10. España
11. España
12. España
13. España
14. España
15. Sólo en España
16. España
17. España
18. Sólo en España
19. España
20. Espana.
21. En España
22. España
23. España
24. españa
25. España
26. Solo España
27. España
28. En Casarabonela, Málaga

- 29.** España
- 30.** España
- 31.** "España. Cuba. Mexico"
- 32.** España
- 33.** España
- 34.** España
- 35.** España
- 36.** España
- 37.** España
- 38.** España
- 39.** Argentina
- 40.** España
- 41.** España
- 42.** En España
- 43.** Ninguno.
- 44.** España
- 45.** España. Estados Unidos (es un país de habla hispana!)
- 46.** España
- 47.** España
- 48.** España
- 49.** En España
- 50.** España
- 51.** España
- 52.** España
- 53.** España
- 54.** Sólo en España.
- 55.** España.
- 56.** España
- 57.** España
- 58.** España

59. España
60. Espana
61. España
62. Únicamente en España
63. En ninguno, sólo en España, pero en las ciudades extranjeras que he trabajado , en ninguna se habla español como lengua oficial
64. España
65. España
66. España
67. España
68. España
69. España
70. España
71. España
72. España
73. Solo en España
74. España
75. España
76. España
77. Espana solo
78. Sólo en España.
79. España
80. España
81. España
82. España, Miami. Por breves periodos, Cuba.
83. Solo en España.
84. Espana
85. España
86. España
87. España
88. España.

- 89.** España
- 90.** España
- 91.** España
- 92.** Ninguno
- 93.** Tan sólo en España.
- 94.** España
- 95.** España
- 96.** España
- 97.** En España
- 98.** España
- 99.** España
- 100.** España
- 101.** España
- 102.** España
- 103.** En España.
- 104.** España
- 105.** España
- 106.** En España (Andalucía y Cataluña)
- 107.** España
- 108.** España
- 109.** España
- 110.** España
- 111.** España

11 ¿Cuánto tiempo ha permanecido en cada uno?

1. Hasta los 20 años
2. 24 años
- 3.
4. "España- 23-24 años. Costa Rica- 3 meses. Panamá- 3 semanas"
5. Toda mi vida, 41 años
- 6.
7. Casi toda mi vida (excepto los últimos seis años)
8. Hasta los 30 años (en España, claro)
- 9.
10. Solo en el anterior
- 11.
12. 31 de mis 40 años
13. 28 años
- 14.
15. 31 años
16. En España hasta los 25
17. 32 años
18. 26 años
- 19.
20. En España desde 1964 hasta 1996.
21. Hasta el 2000 (24 años)
- 22.
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
27. 25 años
28. 6 meses

- 29. 28 años
- 30. "Varios meses. Estancias continuas y anuales al lugar de origen de mis padres: Sevilla"
- 31. "espana hasta los 21. cuba 4 semanas. mexico 5 semanas"
- 32.
- 33. 25 años en España
- 34. Hasta los 28 años.
- 35. Hata los 37 años en España
- 36. 21 años
- 37. "España - 44 años. Brasil - 8 años"
- 38.
- 39. Un año
- 40.
- 41. 20 años
- 42. He vivido 27 años en España.
- 43. Nada
- 44.
- 45. "25 años en España. 11 años en EEUU"
- 46. 21 años
- 47. toda la vida
- 48. En España hasta los 30.
- 49. 30 años
- 50. 24 años
- 51. En España 13 años, en Holanda 39 años
- 52.
- 53. Hasta los 23 años
- 54.
- 55.
- 56. de 1980 a 2003
- 57.
- 58. 25 años

- 59.**
- 60.** 28 años
- 61.**
- 62.**
- 63.** "San Francisco, dos meses. Varanasi, India, un año. Delhi, India, un año"
- 64.** Pues hasta los 30 en España
- 65.** España 23 años
- 66.** 25 Años
- 67.**
- 68.**
- 69.** En España hasta 1998, año en que me vine a vivir a Italia
- 70.** 27 años
- 71.** Salí de España con 27 años.
- 72.** 29 años
- 73.**
- 74.** 27 años
- 75.** 23 años
- 76.** 22 años
- 77.** "España 25 años. Turquía 7 años. Inglaterra 6 meses. Irlanda 1 año. Brasil 4 años y medio"
- 78.** Viví en Sevilla unos 22 años.
- 79.** 26 años en Sevilla.
- 80.** En España 24 años
- 81.** Aproxiamadamente 30 años.
- 82.** "España: 0 a 24, y periodos intermitentes después. Cuba: periodos de semanas a lo largo de una década. Miami: estudios de doctorado, unos 6 años."
- 83.**
- 84.**
- 85.** Hasta los 22 años

- 86.** 28 años
- 87.** 22 años
- 88.** 24 años
- 89.** 24 años
- 90.** Toda la vida menos los últimos 5 años y medio.
- 91.** 23 años
- 92.**
- 93.** Niñez y adolescencia. Luego he viajado con frecuencia a países de lengua árabe como Túnez o Marruecos.
- 94.** Solo en España, donde viví 26 años.
- 95.** Hasta los 23 años
- 96.**
- 97.** Hasta los 25 años aproximadamente (ahora tengo 27)
- 98.** 25 años aproximadamente
- 99.** 28 años
- 100.** 23 años
- 101.** 21 años
- 102.** Hasta los 33 años he vivido en España.
- 103.**
- 104.** 30 años
- 105.**
- 106.** 26 años en España.
- 107.** 21 años
- 108.** 18 años
- 109.**
- 110.**
- 111.**

12. ¿Qué lengua usa más en casa?

1. Español
2. Español
3. Ingles
4. Español
5. Español
6. Francés
7. Español
8. español
9. español
10. Español
11. Inglés
12. Español
13. Espñaol
14. Inglés
15. Español
16. Noruego
17. Español
18. Español
19. Griego
20. espanol
21. Inglés/ español
22. Español
23. Inglés
24. español
25. Inglés
26. Español
27. español
28. Suizo alemán

- 29.** español
- 30.** español
- 31.** inglés y español por igual
- 32.** español
- 33.** español
- 34.** Español
- 35.** español
- 36.** alemán
- 37.** portugués
- 38.** español
- 39.** Español
- 40.** Español
- 41.** alemán
- 42.** español
- 43.** Inglés
- 44.** Español
- 45.** English
- 46.** Inglés
- 47.** español
- 48.** Noruego y español
- 49.** español
- 50.** igual
- 51.** holandes
- 52.** español
- 53.** español
- 54.** español
- 55.** Inglés
- 56.** español
- 57.** Español
- 58.** alemán

59. Español
60. espanol
61. Español
62. Español
63. español
64. Español, Castellano
65. español
66. Español
67. Español
68. castellano
69. Español
70. Español
71. español
72. Español
73. Español
74. español
75. español
76. Español
77. portugues
78. Alemán
79. Inglés
80. español
81. español
82. Español
83. Español
84. espanol
85. Inglés
86. Español
87. español
88. Español.

- 89.** Español
- 90.** Español
- 91.** Español
- 92.** español
- 93.** Español e inglés.
- 94.** español
- 95.** Español
- 96.** castellano
- 97.** La lengua española
- 98.** Español
- 99.** Española
- 100.** Francés
- 101.** Español
- 102.** Español
- 103.** Español - Inglés
- 104.** Español
- 105.** Holandés
- 106.** Castellano (variedad andaluza)
- 107.** Español
- 108.** Español, Holandés e Inglés
- 109.** Español
- 110.** Español
- 111.** Griego, inglés y español por igual

13. ¿Qué lengua usa más en el trabajo?

1. Inglés/Chino
2. Español y árabe
3. Español
4. Español
5. Español
6. Español
7. Español / Inglés
8. suizo alemán, alemán, español, inglés
9. inglés
10. Español
11. ESpañol
12. Alemán
13. Español
14. Español
15. Español
16. Español
17. Español
18. Español
19. Español
20. espanol
21. Inglés/ español
22. Español
23. Español
24. español
25. ESPANOL
26. Inglés
27. portugués - español (?) depende
28. suizo alemán

- 29.** alemán
- 30.** alemán
- 31.** idem
- 32.** español
- 33.** francés
- 34.** Español
- 35.** español
- 36.** español
- 37.** Español
- 38.** español
- 39.** Español
- 40.** Español
- 41.** espanol
- 42.** español
- 43.** Español
- 44.** Español
- 45.** English y español
- 46.** Español
- 47.** inglés, español, alemán
- 48.** Noruego
- 49.** español
- 50.** español
- 51.** holandes/espanol/ingles
- 52.** español
- 53.** alemán / español
- 54.** italiano
- 55.** Español
- 56.** español, alemán e inglés
- 57.** Alemán
- 58.** inglés y espanol

59. Español
60. espanol
61. Inglés y español
62. Español
63. español
64. Español
65. español
66. ESPAÑOL
67. Español
68. castellano
69. Español e italiano
70. Español
71. español
72. Español e Inglés
73. Español
74. español
75. español
76. Francés / Español
77. espanol
78. Español
79. Español
80. alemán
81. español
82. Inglés y español igualmente
83. Español
84. espanol, alemán
85. Inglés y Español
86. Alemán
87. español
88. Español.

- 89.** Español
- 90.** Español
- 91.** Español
- 92.** español
- 93.** Español.
- 94.** español
- 95.** Español
- 96.** castellano
- 97.** La lengua española
- 98.** Francés
- 99.** Española
- 100.** Español
- 101.** Español
- 102.** Español
- 103.** Español - Inglés
- 104.** Inglés
- 105.** Español
- 106.** Inglés en general, castellano entre un 50 y un 90%, mientras imparto clase, según el nivel del grupo.
- 107.** Español
- 108.** Español y Holandés
- 109.** Español
- 110.** Español
- 111.** Español

14. ¿Qué modalidades de español conoce o sabe distinguir cuando alguien la usa?

1. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
2. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
3. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
4. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
5. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
6. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
7. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o

- español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 8.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 9.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 10.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 11.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español paraguayo., Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 12.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 13.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 14.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
 - 15.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.

- 16.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 17.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 18.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 19.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 20.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 21.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 22.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 23.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o

español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.

24. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)

25. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

26. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.

27. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

28. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.

29. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

30. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 31.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 32.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 33.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 34.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 35.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 36.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 37.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 38.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 39.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 40.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 41.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia)
- 42.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 43.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 44.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 45.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o

español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 46.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 47.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 48.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 49.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 50.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 51.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 52.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 53.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 54.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 55.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 56.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 57.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 58.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 59.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y

norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 60.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 61.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 62.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 63.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno.
- 64.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 65.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 66.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 67.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 68.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 69.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 70.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 71.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 72.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 73.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas

- del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 74.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 75.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 76.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 77.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 78.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 79.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 80.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 81.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)

- 82.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 83.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 84.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 85.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 86.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 87.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 88.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.

- 89.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 90.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 91.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 92.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 93.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)
- 94.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 95.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 96.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)

- 97.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 98.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 99.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 100.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 101.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 102.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 103.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 104.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 105.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica)

- 106.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 107.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 108.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 109.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 110.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 111.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

15. ¿Con qué modalidades del español ha estado en contacto en su vida?

1. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
2. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
3. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
4. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
5. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
6. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
7. Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o

- español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 8.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 9.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 10.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 11.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español paraguayo., Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 12.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 13.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
 - 14.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
 - 15.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.

- 16.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 17.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 18.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 19.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 20.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 21.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 22.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 23.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o

español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.

- 24.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 25.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 26.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 27.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 28.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 29.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 30.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 31.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 32.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 33.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 34.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 35.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 36.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 37.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 38.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 39.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 40.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 41.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia)
- 42.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 43.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 44.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 45.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o

español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 46.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 47.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 48.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 49.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 50.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 51.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 52.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 53.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 54.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 55.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 56.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 57.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 58.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 59.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y

norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 60.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 61.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 62.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 63.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno.
- 64.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 65.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 66.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 67.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 68.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 69.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 70.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 71.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 72.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 73.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas

del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

- 74.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 75.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 76.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 77.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 78.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 79.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 80.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 81.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)

- 82.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 83.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 84.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 85.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 86.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 87.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 88.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.

- 89.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 90.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 91.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 92.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 93.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)
- 94.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 95.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 96.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)

- 97.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 98.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 99.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 100.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 101.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 102.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 103.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 104.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 105.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica)

- 106.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 107.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español paraguayo., Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.
- 108.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 109.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), Variedad o español argentino/uruguayo.
- 110.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 111.** Variedad septentrional (del norte de España), Variedad meridional (del sur de España y Canarias), Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia), Variedad o español mejicano (Centroamérica), Variedad o español chileno., Variedad o español argentino/uruguayo.

16. ¿Durante cuánto tiempo? * variedad septentrional (del norte de España) , variedad meridional o atlántica (sur de España, Canarias o Hispanoamérica)...

1. "Un año con centroamérica. Toda mi vida con el asturiano, mi familia es de allí."
2. "variedad septentrional: a lo largo de todos mis años. variedad meridional: toda mi vida (30 años). variedad español argentino/ uruguayo: 4 años"
3. Con todas las variedades peninsulares por circunstancias personales.
4. "Variedad meridional- practicamente toda mi vida. Variedad caribeña- 3 meses (Costa Rica)."
5. variedad meridional
6. Meridional (22 años)
7. Con todas a lo largo de toda mi vida.
8. "Me falta el español de Castilla. sur de España - mucho tiempo (he vivido allí, familia, etc.) - Castilla y norte de España - he viajado por allá y tengo bastante contacto con gente procedente de allá - Caribe, Argentina, Centroamérica, ... - He viajado y tengo amigas y amigos de allá. Quizás tengo que señalar que, "al enseñar español, tengo la oportunidad de oír (y lo hago con cierta frecuencia) diferentes acentos en grabaciones de libros de texto, películas, radios, etc."
9. "Variedad septentrional 3 años. Variedad meridional 25 años"
10. Variedad meridional
11. Variedad meridional, 37 años
12. "Andalucía Occidental (niñez y adolescencia hasta los 19 y luego vacaciones) y Oriental (6 años). Madrid - 6 años"
13. "Variedad Meridional (toda la vida). Variedad septentrional (6 años)"
14. "sur de España, durante toda la vida. Cataluña, tres años. sur de SudAmérica (Argentina, Uruguay, Chile), en los últimos años"
15. "Variedad meridional: desde siempre puesto que soy andaluza. Español de México y andino: he tenido contacto en España con amigos nativos de México y Bolivia (unos 3 años), así como con un amigo peruano desde hace 9 años vía internet. Español argentino: un curso escolar ya que durante la carrera tuve una profesora argentina con un

marcado acento y pronunciación. Asimismo, he de mencionar que el visionado de telenovelas me ha facilitado conocer la pronunciación y expresiones propias de cada zona (Venezuela, México, Chile, etc.)"

16. "Variedad meridional (40 años). Variedad septentrional (20 años)"
17. meridion, 37 años.
18. Toda mi vida he hablado andaluz, pero claro está, he tenido contacto con el español del resto de España también todos esos años, de amigos, televisión, etc... Después he conocido a gente de muchos países latinoamericanos, tengo amigas mejicanas y peruanas, pero aunque conozco algunas diferencias entre estos países, la verdad es que cuando habla un latinoamericano no sé decir de qué país es, salvo con los argentinos.
19. "Al ser andaluza he crecido y hablo la modalidad hablada en el sur este de España. Desde hace dos años, debido a trabajo y amistades estoy en contacto con personas de Venezuela, Peru, Argentina y Chile."
20. "Variedad meridional durante toda mi vida. Variedad argentina desde hace 15 años."
21. "Todas las de España, sigo en contacto. Variedad meridional"
22. "variedad septentrional: 5 meses de prácticas en Lugo (Galicia). variedad meridional (resto de mi vida, más de 33 años). español argentino/uruguayo: varios años con amigos/vecinos argentinos"
23. "Variedad meridional: hasta los 24 años en Huelva. Las variedades con las que he tenido contacto ininterrumpido en los últimos 8 años son la septentrional y la del español andino. El resto de las variedades, excluyendo el español chileno y el paraguay, de manera recurrente en los últimos 8 años a través de compañeros de trabajo."
24. "Variedad septentrional: familiares, por lo tanto, toda la vida, pero sobre todo en vacaciones. Variedad meridional, sur de españa: toda la vida"
25. "Español septentrional. Durante 5 años. Variedad meridional durante más de 20 años y en la actualidad. Variedad argentina: 5 años, viviendo con un argentino"
26. "Meridional 25 años. Centro Madrid 7 años"
27. "catalán-valenciano y anadaluz - 25 años. murciano: 3 años. aquí en Brasil tengo amigas chilenas, peruanas, argentinas, uruguayas, costarriqueñas, etc."

- 28.** sur de España
- 29.** "Con la modalidad que más he estado en contacto es, obviamente con la variedad meridional, donde he nacido y de donde es la mitad de mi familia (mi padre es de Cádiz). La variedad meridional de Canarias la viví durante un año por compartir piso con dos Canarios. Por otro lado la otra mitad de la familia es de Valencia y allí estudié mi carrera así que también podemos hablar de la modalidad septentrional. También tuve una novia de Pamplona. Donde he vivido reside mucha población procedente de Ecuador, así que el español andino es casi familiar. Por último he de decir que a lo largo de mi vida también he tenido y tengo contacto con gente de México, Colombia, Perú, Ecuador, Chile, Guatemala, Argentina."
- 30.** "Variedad meridional. Variedad central"
- 31.** "sur de espana- malaga zona sur donde se diferencia la s y la c. toda la vida. Otras modalidades por contacto con familia catalana. y amigos de latinoamerica (en vacaciones)"
- 32.** Variedad meridional o atlántica. 35 años.
- 33.** meridional solamente
- 34.** "Meridional hasta los 28. Septentrional desde los 28 hasta los 31 años (compañeros españoles de Alemania)."
- 35.** "En España con la variedad del norte y sur de España. En Suiza con las variedades latinoamericanas"
- 36.** "Variedad septentrional (del norte de España) más de 10 años.
meridional : más de 20 años, mejicano: 1 año, andino: 2 años, chileno: 2 años, argentino/ uruguayo: 2 años"
- 37.** Durante toda mi vida tuve relación con casi todas las variedades.
Tengo un hijo hispano-argentino y ya viejé por diversos países de habla hispana y tengo amigos.
- 38.** de forma esporádica
- 39.** "Temporadas largas o muy largas... por trabajo, amistades o estudios. Soy especialista en Literatura Hispanoamericana y he viajado (no vivido) a algunos países de América Latina. Mi abuelo es del norte de España y he tenido mucho contacto con mis parientes que todavía viven allí. Soy andaluz y mi variedad dialectal es ceceante y como buen andaluz también tengo familia en Cataluña y Madrid."

- 40.** variedad septentrional (13 años); variedad meridional (toda la vida); variedad caribeño (10 años); variedad mejicana (5 años); variedad andino (5 años); variedad argentino/uruguayo (5 años)
- 41.** 20 años con los dos
- 42.** "Con la variedad del sur de España tuve contacto durante 27 años y sigo teniendo contacto con ella cuatro o cinco semanas al año. Durante estos 27 años también tuve contacto con la variedad del norte de España a través de mi padre y de parte de su familia. El contacto con las otras diferentes variedades se debe a mi círculo de amigos y a la convivencia con mis compañeros de trabajo."
- 43.** "Meridional: toda mi vida. Los demás: 20 años"
- 44.** español de Argentina, 5 años
- 45.** En España, con las variedades peninsulares. En EEUU, con todas.
- 46.** "Es difícil estimar, básicamente, he tenido colegas/amigos que hablaban esas variedades. La variedad septentrional 7 años. La meridional 33 años. La caribeña 2 años. La mexicana 5 años. La andina 10 años. La chilena 1 año. La argentina/uruguayo 5 años o más."
- 47.** "Septentrional: 3 años casada con un zaragozano todas las demás por amistades latinas en España"
- 48.** He tenido contacto con estas variedades toda mi vida.
- 49.** "Con la variedad septentrional en las vacaciones, ya que tengo familia en el norte de España. Con la variedad meridional durante toda mi vida, ya que hasta hace dos años siempre he vivido en Sevilla. Con las variedades hispanoamericanas, sólo han sido contactos esporádicos."
- 50.** meses o varios años, dependiendo
- 51.** durante todos los años que doy clases
- 52.** "septentrional- desde hace años contacto regular con amigos. meridional sur de España- idem. mejicano - 1 año con un compañero de trabajo y un viaje a Méjico. andino - desde hace varios años una amiga peruana y desde hace dos una colega colombiana. argentino - dos años contacto con una argentina"
- 53.** En general, desde 1985, que es cuando llegué a Alemania.
- 54.** Variedad septentrional un año, variedad meridional toda la vida, variedad o español chileno un año.

- 55.** No puedo especificarlo ya que este contacto ha tenido lugar con familia, compañeros de trabajo, compañeros de piso y amigos de diferentes países hispanohablantes. Siempre han estado a mi alrededor.
- 56.** "Las variedades del norte y sur de España a lo largo de toda mi vida. Las variedades de Hispanoamérica a lo largo de toda mi estancia en Alemania de 2003 a 2010"
- 57.** "Variedad septentrional (10 meses). Variedad o español caribeño (3 meses). Variedad o español argentino/uruguayo (2 meses)"
- 58.** "3 años. toda la vida. 2 años"
- 59.** "Variedad septentrional (del norte de España)(5 años). Variedad meridional (del sur de España y Canarias)(40 años). o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia)(10 años). Variedad o español mejicano (Centroamérica) (10 años). Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina)(10 años). Variedad o español chileno(5 años). Variedad o español argentino/uruguayo.(10años)"
- 60.** "variedad meridional: hasta la actualidad. variedad argentina: durante 6 años"
- 61.** He trabajado con compañeros de la variedad meridional durante 6 años y septentrional durante 6 años. Dos años con hablantes de la variedad caribeña y 7 años con los de la variedad septentrional, meridional, argentina y mejicana.
- 62.** "norte de España: Toda mi vida (31 años), mi familia procede de Navarra y tenemos mucho contacto con esa zona de España. sur de España y Canarias: Toda mi vida también. Mis amigos son la mayoría andaluces; también conozco a bastantes canarios. Variedad o español caribeño: Varios colegas de profesión que conozco son de Venezuela y Colombia. He tenido contacto con ellos durante 5 años. Variedad de español caribeño: Ídem. Variedad del español mejicano: Ídem. Variedad del español andino: ídem. Variedad del español argentino / uruguayo: ídem"
- 63.** 34 años, que son los años que tengo porque llevo unos años viviendo fuera pero sigo en contacto con España, voy cada 4 o 5 meses
- 64.** "Septendrial, mejicano, andino, chileno, argentino... sin duración determinada, han sido personas que he encontrado en mi vida y que están o han estado en mi vida, nunca he residido en esos lugares. Meridional, toda mi vida."

- 65.** Sobre todo con el meridional, pero he conocido a personas de todos esos lugares y esas modalidades.
- 66.** "1º 5 Años. 2º 25 Años"
- 67.** "Regularmente: parte de mi familia es del norte de España.
Regularmente: tengo amigos y conocidos argentinos en Málaga."
- 68.** "Variedad septentrional 11 o 12 años. variedad meridional hasta ahora"
- 69.** Muchos años, casi 30, a través de familiares en Pamplona y de amigos en Puerto Rico, con los que he mantenido contacto desde mi infancia.
- 70.** "variedad septentrional: 5 años. variedad meridional: 25 años.
variedad mejicano: 7 años. variedad andino: 10 años. variedad argentino: 2 años"
- 71.** con la septentrional sobre todo en mi infancia, con la meridional (andaluza), a lo largo de toda mi vida (mis padres y abuelos son andaluces, de la provincia de Sevilla), con la del español argentino sólo esporádicamente.
- 72.** "Variedad septentrional (norte de España): 6 años. Variedad meridional (sur de España): 35 años. Variedad o español mejicano: 1 año. Variedad o español andino: 1 mes. Variedad o español argentino: 4 años"
- 73.** Es difícil. He conocido a mucha gente de muchos lugares, así que cada variedad es diferente. Es difícil establecer una duración. Pero, la variedad meridional es la mía, la de toda la vida. Las demás son circunstanciales (mucho contacto con la septentrional, la caribeña y la argentina).
- 74.** "Con las variedades de España, toda la vida. Con las variedades de Hispanoamérica, desde 2008."
- 75.** Contacto con personas concretas que se clasifican dentro de esas modalidades.
- 76.** "Años (amigos). Años (familia, amigos, infancia, adolescencia...).
Meses (conocidos). Meses (conocidos). Meses (conocidos)"
- 77.** "Variedad septentrional. 20 años. Variedad meridional. Toda la vida.
Variedad o español chileno. 4 años. Variedad o español argentino/
uruguayo. 4 años"
- 78.** Estoy continuamente en contacto con personas de países de habla hispana desde hace aproximadamente unos 6 años.

- 79.** He estado en contacto con las dos durante toda mi vida. Mis padres son castellanos los dos. Aunque mi padre se mudó a Andalucía con 4 años.
- 80.** 24 años
- 81.** "- Variedad septentrional: en períodos aislados, puntualmente. - Variedad meridional: toda mi vida y continuo en contacto. - Español mejicano: durante un año cuando enseñé español a hijos de mejicanos en EEUU. Posteriormente en mi lugar de trabajo hay algunos profesores mejicanos con los que me relaciono a diario desde hace unos cuatro años. - Variedad de español andino: en mi lugar de trabajo hay una profesora de Bolivia, dos de Venezuela y una de Argentina con las que me relaciono a diario desde hace unos cuatro años."
- 82.** Mi relación con el español del norte de España es mínima. Con el sur y Canarias he estado relacionado toda mi vida. Por estudios y carrera, estoy muy relacionado con el español caribeño. Por trabajo, tengo varios compañeros con los que me comunico a diario de Chile y Argentina desde hace más o menos una década.
- 83.** "Variedad meridional (del sur de España y Canarias) -- Toda mi vida. Las restantes: en períodos breves siempre inferiores a un año."
- 84.** "rVariedad septentrional> siempre, tengo familia allí y nos hemos visto siempre. Variedad meridional> siempre. Canarias> he conocido gente de Canarias y mantengo el contacto, también en el trabajo tengo compañeros de Canarias. Variedad de español caribeno> compañeros de trabajo. español mejicano> compañeros de trabajo, películas... Español andino, especialmente de Perú> desde la infancia. La familia de mi mejor amiga es peruana. español argentino> compañeros de trabajo, películas. Siempre estoy en contacto."
- 85.** Durante toda la vida o en algunos casos 21 años
- 86.** "Variedad septentrional y meridional: 49 años. Las restantes variedades: difícil de estimar pues se trata de amistades más o menos largas."
- 87.** "Meridional (más de 20 años). Septentrional (3 años)"
- 88.** Variedad meridional (Andalucía): toda mi vida. Variedad septentrional, mejicana o andina: periodos de tiempo diferentes, a veces un año, otras solo uno o varios meses. Actualmente, por ejemplo, trabajo con gente del norte de España (Galicia) y de Colombia.
- 89.** "24 años y actualidad variedad meridional. 2 años Variedad argentina. Actualidad variedad mejicana"

- 90.** Variedad septentrional (norte de España) toda mi vida, Variedad meridional o atlántica (sur de España) toda mi vida, el resto por muy poco tiempo y de forma esporádica.
- 91.** Todas ellas durante toda mi vida (más o menos)
- 92.** Variedad septentrional y meridional toda la vida, argentino/ uruguayo 4 años
- 93.** Siempre con la variedad meridional porque es la que hablo y puntualmente la septentrional de familia y amigos que tengo en el norte, sobretodo en Galicia. Luego algunas variedades ya señaladas de América latina de personas que he conocido puntualmente. Desde que trabajo de profesora en el IC tengo contacto con personas de Colombia o Venezuela por ejemplo.
- 94.** "Mi variedad es la meridional. Con las demás el contacto ha sido siempre temporal y a través del contacto con los hablantes, nunca he vivido en estos lugares."
- 95.** Sería difícil de estimar, pero he conocido personas de todos esos países. estuve un mes en Paraguay. Tengo amigos del norte de España y de Latinoamérica.
- 96.** Toda mi vida
- 97.** Por periodos muy breves, excepto con la variedad meridional, con la que he estado conviviendo 25 años.
- 98.** "El méjicano un mes intenso. El venezolano un mes. El ecuatoriano tres meses conviviendo con una chica ecuatoriana. El argentino cada verano durante siete años aproximadamente. El cubano durante toda mi adolescencia y cada vez que veo a mis primos: una o dos veces al año como mínimo. El Canario ocasionalmente pero con relativa frecuencia. El español del norte durante seis años. El español del sur toda mi vida pero desde los 18 años la variedad andaluza entro en mi vida diaria (almeriense, granadino, gaditano, jienense, cordobés y sevillano)"
- 99.** Con las modalidades americanas pocos meses.
- 100.** Variedad meridional 23 años.
- 101.** "Variedad septentrional (del norte de España): siempre. Variedad meridional (del sur de España y Canarias): siempre. Variedad o español caribeño (Islas del Caribe, Panamá, Venezuela occidental, costas de Venezuela y Colombia): 10 años. Variedad o español mejicano (Centroamérica): 7 años aprox. Variedad o español andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina): 10 años aprox.

Variedad o español paraguayo. 3 años aprox. Variedad o español chileno. Variedad o español argentino/uruguayo: 10 años aprox."

- 102.** "Variedad septentrional: dos años que viví en el norte de España. Variedad meridional: 31 años que viví en Sevilla y Extremadura. Variedad argentina: unas vacaciones en casa de familiares que vivían allí."
- 103.** "Variedad septentrional durante las vacaciones de mi infancia (familia emigrante). Variedad meridional es mi habla. Variedad caribeña, mejicana y andina durante los tres últimos años. Variedad argentina durante los cinco últimos años."
- 104.** He conocido amigos que utilizaban las distintas variedades del español
- 105.** Durante toda mi infancia pasaba los tres meses de verano en barcelona. Por eso entiendo el catalán
- 106.** Toda mi vida con la variedad meridional. dos años con la variedad septentrional, cinco años con la variedad caribeña, un año con la variedad mexicana.
- 107.** 21 años
- 108.** "variedad septentrional - tenía amigos de esta parte de España así que 5 años. sur de España - 18 años. Resto unos 2 años en total."
- 109.** Toda mi vida, 26 años
- 110.** 32 años
- 111.** Durante algunos meses en cada caso.

17. ¿Qué modalidad de español utiliza cuando habla con su familia?

1. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
2. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
3. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
4. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
5. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
6. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
7. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
8. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
9. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
10. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
11. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
12. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
13. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
14. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
15. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
16. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
17. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
18. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
19. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
20. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
21. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
22. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
23. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
24. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
25. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
26. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
27. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)

28. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
29. Variedad meridional (del sur de España)
30. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
31. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
32. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
33. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
34. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
35. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
36. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
37. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
38. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
39. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
40. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
41. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
42. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
43. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
44. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
45. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
46. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
47. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
48. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
49. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
50. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
51. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
52. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
53. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
54. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
55. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
56. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
57. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)

58. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
59. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
60. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
61. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
62. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
63. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
64. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
65. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
66. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
67. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
68. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
69. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
70. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
71. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
72. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
73. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
74. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
75. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
76. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
77. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
78. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
79. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
80. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
81. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
82. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
83. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
84. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
85. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
86. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
87. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)

88. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
89. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
90. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
91. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
92. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
93. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
94. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
95. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
96. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
97. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
98. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
99. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
100. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
101. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
102. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
103. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
104. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
105. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
106. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
107. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
108. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
109. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
110. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
111. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)

18. Si usa más de una. ¿Cuáles son? ¿Por qué?

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7. Solo uso la mía.

8. Uso "mi modalidad" para hablar con mi hijo y mi mujer (suiza, que habla muy bien español). "Mi modalidad" no es el andaluz que yo hablaba cuando vivía en mi pueblo de origen o cuando trabajé varios años en Granada y Ronda. Aún así, no hago ningún esfuerzo por modificarlo y hablar un español y se puede "oír", en este contexto, que hablo andaluz.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

16.

17.

18.

19.

20. Solo uso el español meridional porque he nacido y crecido en Andalucía.

21. A veces, por contaminación, utilizo la variedad septentrional como el uso del ceceo, pronunciación de las "s" a final de sílaba.

22.

23.

- 24.
- 25.
- 26.
27. La cuestión 15 y 17 ???
- 28.
- 29.
30. "Variedad meridional fuera del ambiente laboral. Variante más estándar en ambiente laboral"
31. "español estándar con familia catalana o conocidos de otras zonas de España malagueño con familia próxima"
- 32.
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
37. Realmente la variedad usada en casa no es tan definida... no creo que exista una sola variedad española meridional... yo soy del sur de Granada. Es diferente de ser sevillano o gaditano o jienense o canario... estas otras entonaciones o matices se diferencian claramente.
- 38.
- 39.
- 40.
- 41.
42. Respuesta a la pregunta 18 (No se pueden marcar dos respuestas.): En mi lugar de trabajo utilizo tanto la variedad del sur como la del norte de España.
- 43.
- 44.
45. En EEUU tiendo a usar también la variedad mexicana, por influencia de las comunidades latinas con las que me he relacionado.
- 46.
- 47.

48.

49. A parte de la variedad meridional, también uso una más estándar, ya que enseñé español a alumnos alemanes, y por eso intenté pronunciar la totalidad de los fonemas para enseñar un español estándar.

50.

51.

52.

53. Mi mujer es alemana y tenemos una hija: en casa se hablan las dos lenguas

54.

55.

56. Castellano estándar, al tratar continuamente a extranjeros e impartir clases de español como lengua extranjera traté de pronunciar de forma estándar, cuidando la dicción y articulación de las palabras para facilitar el aprendizaje y la comunicación.

57.

58.

59.

60.

61.

62.

63. sólo la variedad andaluza. en clase, cuando doy cursos de nivel bajo, intenté corregir un poco mi seseo y las aspiraciones para no confundir a los alumnos y me puedan entender mejor, pero en los niveles altos, ya puedo hablar tal y como soy.

64.

65.

66. Porque soy de Granada y es la variedad del Castellano con la que siempre he hablado.

67.

68.

69.

70.

- 71.** estoy casada con un asturiano y llevo fuera de España doce años.
En casa hablamos en español, pero mi acento se ha neutralizado muchísimo y solo mantengo, en el ámbito familiar, un leve deje andaluz. En clase he automatizado la variedad del castellano estándar.
- 72.** Con mi familia uso la modalidad del español meridional. Sin embargo también uso de vez en cuando la modalidad argentina porque mi pareja y su familia son de allí.
- 73.**
- 74.**
- 75.**
- 76.**
- 77.**
- 78.**
- 79.**
- 80.**
- 81.**
- 82.**
- 83.**
- 84.** "También uso una variedad más estándar. Me relaciono con mucha más gente con un acento más del norte y al vivir tanto tiempo lejos de mi región se me relaja bastante mi acento y capto en seguida otros acentos. También en mis clases uso la variedad estándar. Así me acostumbré desde que empecé con la enseñanza del español."
- 85.** Uso las dos primeras porque mis padres son castellanos pero yo me he criado en Sevilla
- 86.** Variedad meridional: soy del sur y la uso a veces en familia ya que mi marido la entiende y puede usarla también en cierta medida.
- 87.**
- 88.**
- 89.**
- 90.**
- 91.**
- 92.**

- 93.** Uso la mía que es la modalidad meridional.
- 94.**
- 95.**
- 96.**
- 97.**
- 98.**
- 99.**
- 100.** Sólo uso esa porque somos todos del sur de España
- 101.**
- 102.**
- 103.**
- 104.** La variedad meridional es la de mi lugar de origen. En clase uso la variedad estándar porque es la que han estudiado mis estudiantes
- 105.**
- 106.** Tengo tendencia a imitar el acento de la persona con la que hablo; así, cuando hablo con mi pareja o con su familia y amigos, a veces "se me escapa" hablar como ellos, es decir, la variedad del norte de España (cataluña, concretamente)
- 107.**
- 108.**
- 109.**
- 110.**
- 111.**

19. Qué modalidad de español utiliza en su lugar de trabajo?

1. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
2. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
3. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
4. Otra variedad
5. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
6. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
7. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
8. Otra variedad
9. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
10. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
11. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
12. Otra variedad
13. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
14. Otra variedad
15. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
16. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
17. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
18. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
19. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
20. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
21. Otra variedad
22. Otra variedad
23. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
24. Otra variedad
25. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
26. Otra variedad
27. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
28. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)

- 29.** Otra variedad
- 30.** Otra variedad
- 31.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 32.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 33.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 34.** Otra variedad
- 35.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 36.** Otra variedad
- 37.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 38.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 39.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 40.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 41.** Otra variedad
- 42.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 43.** Otra variedad
- 44.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 45.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 46.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 47.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 48.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 49.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 50.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 51.** Otra variedad
- 52.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 53.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 54.** Otra variedad
- 55.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 56.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 57.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 58.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)

- 59. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 60. Otra variedad
- 61. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 62. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 63. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 64. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 65. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 66. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 67. Otra variedad
- 68. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 69. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 70. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 71. Otra variedad
- 72. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 73. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 74. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 75. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 76. Otra variedad
- 77. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 78. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 79. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 80. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 81. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 82. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 83. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 84. Otra variedad
- 85. Otra variedad
- 86. Otra variedad
- 87. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 88. Variedad meridional (del sur de España y Canarias)

- 89.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 90.** Otra variedad
- 91.** Otra variedad
- 92.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 93.** Otra variedad
- 94.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 95.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 96.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 97.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 98.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 99.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 100.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 101.** Otra variedad
- 102.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 103.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 104.** Otra variedad
- 105.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 106.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 107.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 108.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 109.** Otra variedad
- 110.** Variedad meridional (del sur de España y Canarias)
- 111.** Otra variedad

20. ¿En su lugar de trabajo utiliza una modalidad lingüística diferente a la de sus compañeros?

1. no
2. no
3. sí
4. sí
5. no
6. sí
7. sí
8. sí
9. sí
10. depende
11. no
12. sí
13. sí
14. sí
15. no
16. sí
17. no
18. sí
19. sí
20. sí
21. depende
22. sí
23. sí
24. no
25. no
26. depende
27. sí

- 28. sí
- 29. no
- 30. depende
- 31. depende
- 32. no
- 33. no
- 34. depende
- 35. depende
- 36. depende
- 37. sí
- 38. no
- 39. sí
- 40. sí
- 41. no
- 42. depende
- 43. sí
- 44. sí
- 45. sí
- 46. sí
- 47. no
- 48. sí
- 49. depende
- 50. sí
- 51. no
- 52. depende
- 53. sí
- 54. depende
- 55. no
- 56. no
- 57. sí

- 58. no
- 59. no
- 60. depende
- 61. no
- 62. depende
- 63. sí
- 64. sí
- 65. sí
- 66. sí
- 67. sí
- 68. depende
- 69. no
- 70. no
- 71. no
- 72. no
- 73. depende
- 74. depende
- 75. sí
- 76. depende
- 77. sí
- 78. sí
- 79. depende
- 80. no
- 81. depende
- 82. sí
- 83. depende
- 84. no
- 85. no
- 86. no
- 87. depende

- 88.** depende
- 89.** depende
- 90.** depende
- 91.** no
- 92.** sí
- 93.** no
- 94.** depende
- 95.** sí
- 96.** sí
- 97.** no
- 98.** depende
- 99.** sí
- 100.** depende
- 101.** sí
- 102.** no
- 103.** sí
- 104.** no
- 105.** no
- 106.** depende
- 107.** sí
- 108.** no
- 109.** no
- 110.** depende
- 111.** no

21. ¿Por qué?

1. Es una empresa andaluza, todos somos andaluces
- 2.
3. Porque soy andaluza, pero los profesores nativos con los que trabajo provienen en su mayoría del norte de España, concretamente de comunidades bilingües como Cataluña y Galicia. No por ello al dar clase deo de utilizar el modelo lingüístico que un hablante andaluz usaría normalmente (Andalucía occidental, provincia de Cádiz, Cádiz capital).
4. Porque mi compañera mexicana utiliza la variedad mexicana.
- 5.
6. Porque ellos son franceses y su español es más estándar. El mío ha tenido que adaptarse también a los alumnos, no puedo dar las clases en andaluz porque no lo entenderían todo, así que tengo que hablar más estándar aunque suene menos natural.
7. Cada compañero tiene una variedad diferente, así que no hay homogeneidad entre nuestras modalidades
8. "Hablar de ""mis compañeros"" supone hablar de dos personas solamente, las que enseñan español en mi centro, que tienen el catalán como lengua materna. Hablamos en castellano. Con el resto hablo en suizo alemán o alemán y a veces en inglés. Con mis colegas españoles (y con amigos de Latinoamérica, o sea, con gente de habla materna española o de un español con un nivel de nativo) hablo como en casa, o sea, con mi modalidad de ""andaluz suavizado por el paso del tiempo""."
9. Buenos mis compañeros de trabajo son chinos, la profesora de español estuvo un año en Colombia y un año en Salamanca.
10. Bueno, desgraciadamente, ajusto mi modalidad a una más estándar, supongo para adecuarme a los libros que uso y unificar todo en el centro de trabajo.
- 11.
12. Porque hay mexicanos, españoles de todos sitios, etc. Muchos profes de muchos países.
13. Hay gente de lugares diferentes. Muchos de ellos hablan de acuerdo a su variedad.

14. Intento hablar un español neutro (ni del norte ni del sur). Hay una argentina y profesores formados en Cuba, Colombia...
15. Sólo hay españoles.
16. Porque yo soy el único del sur de España.
- 17.
18. Porque mis compañeros son de diferentes regiones o países: del norte de España, de Méjico, de Guatemala, Perú...y cada uno hablamos como en nuestra tierra, claro.
19. Entre mis compañeros de trabajo soy la única hablante de español.
20. Porque en mi trabajo somos cuatro profesoras de español, una de Madrid, otra argentina, otra cubana y yo, que soy andaluza.
21. Utilizo la modalidad estándar en niveles A1, A2 y luego voy introduciendo mi propia variedad meridional en el nivel culto. Cuando el interés del alumno está relacionado con alguna variedad determinada como negocios o un viaje, trabajo mucho con esa variedad.
22. Porque estoy empezando y me cuesta impostar al hablar.
23. Trabajo en un departamento con más de 20 profesores de español, provenientes de diferentes países de habla hispana y de diferentes regiones en esos países y en general todos utilizamos en el aula la variedad del español que nos es nativa.
- 24.
- 25.
26. Hay compañeros españoles y sudamericanos
27. Porque mis compañeros son brasileños y hablan portugués.
28. Porque mi compañera es de Argentina
- 29.
30. "Impartiendo clases uso automáticamente una modalidad estándar. Al hablar con compañeros, depende de dónde son: modalidad meridional si hablo con compañeros del mismo lugar / modalidad mayoritariamente neutra si hablo con compañeros cuya lengua materna no es el castellano o que son del Centro o norte de España"
31. "con quien hablo con ingleses español estandar con colega de valencia malagueno= mi propio acento"

32.

33.

34. Con los alemanes hablo Hochdeutsch; con los españoles, español estándar.

35. "Normalmente uso una variedad del sur suavizada, no me resulta demasiado difícil porque mis padres proceden de Madrid. Siempre se nota si el compañero es de Cataluña, de Castilla, de Galicia o de Latinoamérica."

36.

37. Porque la mayor parte de los profesores o son brasileños o son de la variedad platense.

38. Utilizo, al igual que mis compañeros, una modalidad estándar

39. porque soy andaluz...

40. Porque es la que uso naturalmente y no considero adecuado recurrir a un acento neutro.

41. Porque me parece la más apropiada.

42. En los cursos con un nivel más bajo mi español se aproxima más al de mis compañeros procedentes del norte de España.

43. Mis compañeros no son nativos o, a veces, son de otros países.

44. porque soy la única nativa y la única andaluza y hablo con mi acento andaluz.

45. Porque es mi variedad nativa. No obstante, la influencia de la variedad mexicana y caribeña es notable en mi habla.

46. Cada uno enseña/habla con su propia variedad del castellano.

47. por la naturalidad y la sinceridad que quiero transmitir a mi alumnado

48. Porque mis compañeros son noruegos, de Chile y de Madrid.

49. Con los compañeros de español utilizo la variedad meridional, pero en clase, con mis alumnos, intento pronunciar cada uno de los fonemas de forma clara.

50. Porque podemos adaptarnos al nivel estándar, aunque a veces suena raro. Pero es más bien una mezcla. Ya que para los niños les resulta difícil comprender las "s" finales sobre todo.

51. la mayoría del profesorado habla castellano, una profesora es holandesa

52. Depende de qué lugar sea cada uno. Si mis compañeros son del norte o de Hispanoamérica, cada uno habla con sus particularidades.
53. Mi compañera de trabajo es de Valladolid.
54. En mi lugar de trabajo me comunico con pocos compañeros en español y en función de qué nivel tengan, dónde lo hayan aprendido, etc, se puede considerar que usamos la misma modalidad o una diferente.
55. Usamos español estándar.
56. Porque de esta forma nos entendemos todos perfectamente.
57. Porque ellos no son hispanoparlantes y cuando hablo en español con ellos, no puedo clasificar su español en ninguna variedad de las anteriormente citadas.
58. Siempre hablo igual
59. porque no es necesario
60. "Mi compañera, es la titular de la asignatura, es italiana y utiliza la variedad septentrional. En cambio, yo, que me ocupo de la conversacion, intento utilizar una variedad en la que los alumnos me entiedan mejor, pero cuando la situacion con los chicos es bastante distendida y me relajo, me resulta expontaneo utilizar la variedad meridional."
61. Cuando utilizo el español, lo hago en mi variedad nativa: meridional.
62. Depende de con quién hable. La mayoría de mis compañeros no son andaluces, pero los hay también.
63. Porque cuando me relaciono con mis compañeros que todos son profesores de español, la gran mayoría españoles, a excepción de dos, puedo hablar libremente, con mi seseo, deje, aspiraciones e incluso usando el vocabulario típico sevillano, como "mi arma",je,je,je
64. Utilizan más un español "estandar", aunque no se sepa muy bien explicar cuál es.
65. Porque o son checos y usan una modalidad más estándar, o son de otras partes de la geografía hispana.
66. Porque soy la única andaluza que trabaja en este centro.
67. La procedencia de mis compañeros de trabajo es muy variada. Hay pocos andaluces.

68. "En las clases si se trata de grupos con un nivel bajo de español utilizo la variedad más estándar (aunque con seseo), pero si se trata de niveles medios o avanzados utilizo la variedad meridional. Pero solo en clase. En el trabajo utilizo la variedad meridional siempre. ¿por qué no utilizo mi variedad meridional en clase? Porque en mi variedad tengo 10 vocales y creo que eso dificultaría la comprensión en determinados niveles."
69. porque todos utilizan el castellano
70. Por que considero a la comunidad lingüística de la que procedo tan legítima como otra cualquiera.
71. la mayoría de mis compañeros son de origen catalán, aragonés, madrileño o asturiano. hay muy pocos andaluces.
72. En mi trabajo hablo español marcando todas las /s/, pronunciando las /d/ intervocálicas y finales...
73. Yo soy de Almería pero mi modalidad está bastante suavizada por el paso de los años (eso de "casi no tienes acento"). Además, tengo varios compañeros andaluces (variedad meridional), pero de diferentes lugares (Granada y Sevilla), de modo que sus variedades son, al mismo tiempo, diferentes entre ellas.
74. Algunos de mis compañeros son españoles pero otros son hispanoamericanos y otros no tienen el español como lengua nativa.
75. Porque es la mía
76. Generalmente utilizo una modalidad menos marcada porque trabajo con principiantes y me parece más coherente para que ellos entiendan reglas básicas de singular, plural o la conjugación de verbos. Ello no me impide que, en algunos momentos y de manera consciente, deje de neutralizar mi acento. Creo que es importante que los alumnos comprendan otras variedades del español.
77. Soy el unico andaluz
78. Algunos de mis compañeros son latinoamericanos.
79. "Cuando estoy fuera del aula no hago ningún esfuerzo por disimular mi acento que, por otra parte, no es muy fuerte. Sin embargo a algunos de mis compañeros sí se lo parece e incluso me animan a que repita lo que he dicho o cuente chistes. Si es usted andaluza probablemente se haya visto en situaciones similares en más de una ocasión. En clase, en general, no hablo con acento andaluz. Lo cual nos lleva a la siguiente pregunta."

- 80.** En los lugares donde yo he trabajado éramos de diferentes sitios: Cataluña, Andalucía, etc. pero siempre nos hemos guiado por un libro común, así que aunque la modalidad hablada fuera un poquito diferente, la escrita siempre ha sido la misma.
- 81.** En niveles iniciales procuro neutralizar mi acento para facilitar la comprensión a los alumnos. Tengo algunos compañeros de otras zonas de España y de Hispanoamérica que no necesitan hacer esto pues su acento no es tan marcado. En niveles superiores mantengo mi acento.
- 82.** Cada uno tratamos de aprender del otro, pero hemos aprendido a valorar que la riqueza de nuestras variedades del español son una suma para nosotros, nuestro programa y nuestros estudiantes.
- 83.** Porque no todos tenemos la misma procedencia ni, por tanto, la misma variante lingüística como variante materna (y cada uno usa la suya).
- 84.** "Intento adaptarme a su acento. Como me relaciono con mucha más gente con este acento que con el mío y al vivir tanto tiempo lejos de mi región se me relaja bastante mi acento y capto en seguida otros acentos. También en mis clases uso la variedad estándar. Así me acostumbré desde que empecé con la enseñanza del español."
- 85.** Porque no lo veo necesario
- 86.** Porque utilizamos la estándar.
- 87.** En niveles iniciales utilizo una variedad del centro de España (Madrid, Salamanca) para niveles avanzados utilizo la variedad meridional
- 88.** En las clases uso una variedad más estándar. Cuando hablo con compañeros nativos, uso la variedad meridional (Andalucía, Granada).
- 89.** "Al ser profesora de español, uso la modalidad normativa, neutralizando mi variedad meridional en la medida de lo posible. En mi lugar de trabajo también hay algunos andaluces, pero más de la mitad son de otras regiones"
- 90.** Cuando las clases son con alumnos de nivel B2 (ocasionalmente solo), C1 o C2 uso la modalidad meridional (Andalucía, en concreto Sevilla). Pienso que una forma de mostrar y acostumbrar al aprendiente a las diferencias regionales que presenta la lengua.
- 91.** La mayoría usamos la variedad estándar, especialmente en los cursos iniciales. Más adelante, yo incorporo la meridional que es con la que más a gusto me siento.
- 92.** Hay hablantes de diferentes nacionalidades

- 93.** Considero que todos de alguna forma con independencia de nuestro origen regional, optamos por el empleo en clase de una modalidad estándar que se ajusta a los parámetros del español septentrional. Sobre todo en lo relativo a la pronunciación.
- 94.** Uso mi variedad, que es distinta a la de algunos de mis compañeros.
- 95.** "No veo ninguna razón para cambiar mi modalidad andaluza cuando hablo con compañeras. Mi habla es tan válida como cualquier otra. Es más: estoy orgulloso de mi forma de hablar. Sólo moderó mi forma de hablar cuando tengo alumnos de nivel A."
- 96.** Porque soy del sur, andaluza
- 97.** Soy la única nativa en el departamento de español
- 98.** En general intento usar un español neutro pero mis orígenes siempre se dejan ver en mi acento y a veces en el vocabulario o las expresiones familiares que uso. Trabajo con una profesora de Madrid y a veces utilizamos vocabulario o expresiones diferentes.
- 99.** Porque somos de diferentes lugares.
- 100.** En el trabajo intento que el acento andaluz no sea tan marcado como lo es habitualmente y suene algo más estándar.
- 101.** Son de diferente procedencia.
- 102.** Porque todos compartimos la misma
- 103.** En mi lugar de trabajo, hay profesores de varios lugares diferentes y cada uno hablamos nuestra variedad, ya que todos somos hispanohablantes nativos, o casi.
- 104.** Mis compañeros son profesores ingleses que han aprendido la variedad septentrional
- 105.** Soy la única profesora ELE
- 106.** "Mis compañeras de trabajo no son nativas (ambas son inglesas). Prefieren que les hable con mi acento propio, pero en ocasiones, sobre todo a una de ellas, les cuesta trabajo entenderme. Por otro lado, mis alumnos deben realizar exámenes que en su mayoría se enuncian en español septentrional; eso, unido a la falta de tiempo, me hace preferir esta última variedad, sobre todo con niveles de principiante."
- 107.** Una de mis compañeras habla la modalidad del español de Chile, ya que su marido es de allí.
- 108.** No tengo compañeros

109. Todos los compañeros hablamos según la "norma lingüística"

110. Adapto el registro al contexto comunicativo (formal/informal)

111. En mis clases hablo sin un acento específico.

22. ¿Considera más adecuado emplear una u otra modalidad concreta del español de España para realizar la labor de profesor de ELE?

1. sí
2. no
3. no
4. no
5. sí
6. sí
7. no
8. sí
9. no
10. no
11. no
12. sí
13. no
14. sí
15. no
16. no
17. no
18. no
19. no
20. no
21. sí
22. no
23. no
24. sí
25. no
26. sí
27. no

28. no

29. no

30. sí

31. sí

32. no

33. no

34. sí

35. no

36. sí

37. no

38. sí

39. no

40. no

41. sí

42. no

43. sí

44. no

45. no

46. no

47. sí

48. no

49. sí

50. sí

51. sí

52. no

53. no

54. sí

55. sí

56. sí

57. sí

- 58. sí
- 59. no
- 60. sí
- 61. no
- 62. no
- 63. no
- 64. sí
- 65. no
- 66. no
- 67. no
- 68. sí
- 69. no
- 70. no
- 71. no
- 72. sí
- 73. sí
- 74. no
- 75. no
- 76. no
- 77. no
- 78. no
- 79. sí
- 80. no
- 81. sí
- 82. no
- 83. no
- 84. no
- 85. sí
- 86. sí
- 87. sí

- 88.** sí
- 89.** sí
- 90.** sí
- 91.** no
- 92.** no
- 93.** sí
- 94.** no
- 95.** no
- 96.** no
- 97.** sí
- 98.** sí
- 99.** no
- 100.** sí
- 101.** sí
- 102.** no
- 103.** sí
- 104.** sí
- 105.** sí
- 106.** sí
- 107.** no
- 108.** no
- 109.** sí
- 110.** sí
- 111.** sí

23. ¿Por qué?

1. "Facilitar la comprensión. Debe estandarizarse al principio con tendencia a utilizar el acento natural en cursos superiores. No hay un solo español y soy partidaria de que eso se aprenda, pero sin torturar tampoco."
2. Porque entiendo que el español ha desarrollado unas modalidades adaptadas al entorno y que no desvirtúan el idioma, sino que se respeta y se hace más vivo y más rico
3. A todas miras, es ridículo proporcionar modelos estándar que no se usan realmente en ninguna región española o por extensión, en ningún país hispanohablante. Dotar al alumno de la capacidad de reconocer y distinguir variedades dialectales de la lengua y deshacer mitos sobre "zonas donde el español se habla mejor o peor" debe ser una prioridad para el profesor nativo.
4. No considero que ninguna modalidad o variante sea más adecuada que otra. Todo dependerá de la situación y necesidades del alumnos. Por ejemplo, si un grupo de alumnos va a realizar un intercambio en México, será más propicio enseñar esta modalidad. Hay que llevar una visión pragmática de la enseñanza.
5. Hay que buscar una lengua patrón, que se adapte al máximo a unos usos comunes, no podemos caer en regionalismos a la hora de enseñar español, aunque no por ello no debemos enseñar que estos existen y cuales son algunas de sus peculiaridades.
6. ya lo dije más arriba
7. Creo que debes usar la tuya, porque es la más efectiva desde un punto de vista comunicativo. Es la que mayor autenticidad aporta a tu discurso y por tanto, es la que se debe utilizar para aportar autenticidad a la clase.
8. "No sé a qué te refieres con ""una u otra"". Yo uso la misma en casa y con mis colegas y amigos de habla española (como ya he escrito). Para enseñar intento usar un español lo más claro posible aunque sin reducir la velocidad. En mi opinión, el español ""neutral"", es más claro para los estudiantes a la hora de asociarlo con la escritura. De todas formas, no les exijo que me hablen con ese acento: frecuentemente mis estudiantes tienen contacto con latinoamericanos, gallegos, etc. y se dejan influir por sus modalidades."

9. No aracuerdo, creo que cada profesot tiene que utilizar la modelidad de donde ha vivido, no estoy de acuerdo con eso de que el español se habla mejor en ciertas zonas, hay que enseñar español con diferentes modalidades para qu ele estudiante se pueda comunicar en todos los países de habla hispana.
10. Se tiene que introducir la tuya propia, yo soy andaluz, y sé que en grupos más avanzados puedo hablar con mayor libertad, que puede que les cueste más, pero también se asemeja a una realidad que un día se encontrarán también.
11. Porque todas las variedades forman parte de la misma lengua. Lo que sí hago es hablar con claridad, intentando pronunciar mejor y más lentamente.
12. Intento hablar un español lo más neutro que puedo, que se acerque al escrito en mayor medida. Normalmente no se nota que soy andaluz. La desventaja es un acento aséptico que no es de ningún sitio. A veces me preguntan si soy español. Mi zona tiene un acento muy fuerte. Además cecea, que nunca ha sido una variante apreciada. Si viviera en zona de ceceo no intentaría usar una variante cercana al escrito.
13. No conozco investigaciones que digan que se aprende más usando alguna variedad sobre otras.
14. En alumnos de niveles A1 A2 es fundamental pues están aprendiendo fonética. En alumnos de mayor nivel, me puedo relajar.
15. En mi opinión, prefiero enseñar un español lo más puro posible (de España, al igual que sucede con el inglés de Oxford). Esto es algo que aviso en mi primera clase para evitar sorpresas si viajan a Latinoamérica y para que comprendan la viveza y variedad de una misma lengua. Sin embargo, y si hay lugar, me gusta mostrarle a los alumnos otro tipo de pronunciación (mediante audiciones con el CD), de expresiones o cómo se dice una misma palabra en Latinoamérica.
16. Porque todas las variantes tienen el mismo prestigio.
17. No es más adecuada una variante del español que otra, sino que habrá que integrarlas en función de la demanda.
18. Cuando los alumnos salen al extranjero se tienen que enfrentar también con las diferentes modalidades. Además si intento hablar como los de Madrid, es antinatural y tampoco creo que les esté haciendo un favor a los alumnos. En los niveles muy bajos intento pronunciar todas las palabras, pero ellos saben de dónde soy y cuando

tienen un poco más de nivel explico las características del andaluz y hablo como siempre.

- 19.** Pienso que no es mejor ni peor, pero bajo mi punto de vista la modalidad que usemos no debería ser demasiado "exagerada". Es decir, yo, como andaluza, considero que no ayudo mucho a mis alumnos si les hablo igual que hablo en casa. Intento usar un tipo de español más neutral, (aunque a veces me siento un poco ridícula hablando con un acento que no es el mío) al menos en los niveles más elementales. Cuando el alumno esta en un nivel Avanzado o Superior si que le permito que note más mi acento natural, ya que no le va a dificultar el aprendizaje.
- 20.** El español es una lengua muy rica que se habla en muchos países, tenemos mucha suerte de pertenecer a esta gran familia, no creo que exista una modalidad "correcta" y otras "incorrectas".
- 21.** Si y no. Dependiendo del nivel, hay variedades más extendidas en la pronunciación que otras. Lo más importante es que el alumno conozca los rasgos más generales de las diferentes variedades como el seseo, el ceceo, algún vocabulario determinado como el verbo "coger" en España y en latinoamérica, el tuteo / vos/ usted y sus connotaciones culturales. Hace poco lei una protesta de un profesor de ELE mexicano porque una profesora de España se había dirigido a él tuteándolo sin conocerlo personalmente.
- 22.** Lo importante es que el alumno consiga aprender a comunicarse, modalidades hay muchas y en mi caso no se contempla un objetivo concreto en cuanto a público/país de destino, por lo que no es más adecuado emplear una frente a otra u otras.
- 23.** Porque las variedades léxicas, dialectales, o de pronunciación son una realidad del español y enseñar sólo una de estas sería dar una enseñanza parcial y sesgada de nuestra lengua.
- 24.** Esta es una pregunta muy compleja...Creo que se debería usar la variedad estandar de español que se use en el país donde se está trabajando.
- 25.** Creo que enseñar en una sola modalidad o hacer prevalecer una modalidad sobre las demas es un enfoque erróneo: la riqueza del español son sus diferentes modalidades y hay que dar la oportunidad al estudiante de conocer y hacer reconocer todas siempre que sea posible
- 26.** Al emplear la neutra (si existe) se le da más homogeneidad al alumno y a la vez el profesor puede dar coherencia a su enseñanzo. Yo cuando

hablo andaluz me es difícil repetir la misma cosa de la misma manera, sin embargo si hablo castellano neutro sí que puedo.

27. "Creo que el profesor nativo debe explicarle a sus alumnos por qué él habla así. Ahora, lo que no debe pretender es enseñarles un español repleto de regionalismos. Además, pienso que el profesor de ELE tiene la obligación de saber el porqué y para qué su alumno está aprendiendo español. Después, hay que tratar de enseñarles lo que se denomina ""español internacional"" para que puedan comunicarse adecuadamente en cualquier lugar."
28. Porque los alumnos se tienen que acostumbrar a modalidades diferentes del español.
29. La labor del profesor de ELE no se entorpecida en absoluto por usar una u otra modalidad. Se debe tener en cuenta la finalidad del alumnado y las circunstancias; no es lo mismo un alumnado que quiere aprender para negocios, para viajar por el mundo, para viajar a Mallorca, para estudiar la carrera o para hacer selectividad. En cada una de las posibilidades existentes hay que hacer un esfuerzo y abordar las cuestiones necesarias sobre la modalidad. Por ejemplo; tengo un grupo de alumnos que van a hacer un intercambio a Argentina, así que intento buscar las variedades en el vocabulario y en la morfología verbal para que los alumnos la conozcan. Sin embargo yo doy mis clases en Español neutro a veces mezclado con meridional pero en ningún modo, sólo a modo de ejemplo, intento hablar como los argentinos.
30. Los alumnos deben acostumbrarse a una modalidad en clase por parte del profesor porque es su primer referente lingüístico. En actividades multimediales aprenderán y conocerán, además, otras modalidades y realidades lingüísticas a las cuales el profesor también debe referirse, aunque no imitarlas.
31. para hacerles diferenciar a los alumnos como se pronuncian las letras en español estandar
32. Creo que no porque la modalidad de español que yo hablo es tan correcta como las otras.
33. porque la riqueza está en la variedad
34. Porque hay que restringirle al estudiante las posibilidades fonéticas y de otros niveles; porque solo se puede establecer un criterio de corrección sencillo seleccionando; porque la norma de las autoridades suele estar más vinculada a la variedad septentrional (la escritura es

relativamente coherente con una modalidad, no con todas; es imposible que sea de otra manera). La variedad puede ser interesante, pero en el aprendizaje, una multitud de posibilidades simultáneas, por legítimas que sean, le complica la vida al estudiante, que necesita encasillarlo todo en "lo digo" y "no lo digo".

- 35.** Creo que hay que intentar ceñirse a la manera más cercana a la lengua oficial. El alumno aprende un código común que se irá moldeando con la puesta en práctica y con sus experiencias.
- 36.** el alumno puede elegir más tarde qué variante dialectal le conviene más.
- 37.** Porque mi variedad, de forma adecuada y culta, sirve perfectamente para los objetivos de las clases. Además, la mayor parte de mis alumnos tiene como objetivo ir a estudiar a España.
- 38.** Creo que se debe facilitar a los alumnos la comprensión por parter de la mayor parte de hispanohablantes posible
- 39.** Según mi experiencia lo único que hay que ser es consecuente con el estudiante. No vale cambiar el registro cada dos días. Si se habla andaluz, hasta las últimas consecuencias...
- 40.** Creo que una de las riquezas del castellano es precisamente su variedad y me parece fundamental transmitir esto a los alumnos. No creo en la existencia de un castellano mejor que otro. Me parece un asunto ideológico y poco científico.
- 41.** La variedad estándar me parece más adecuada para profesores de ELE.
- 42.** No se puede decir que una variedad del español sea mejor que otra. Lo que hay que enseñar, según mi opinión, es una forma cuidada de la variedad que domina el profesor.
- 43.** En la pregunta 21, you hubiera contestado "depende" porque si das la clase en España, pienso que es mejor usar el acento de la región donde sea la clase, pero si estás en Estados Unidos, es mejor intentar tener un acento más neutral, ya que no van los alumnos no van a encontrar a mucha gente que hable como un español.
- 44.** Opino que los alumnos deben hacer el oído a las distintas variedades del español. Es la realidad que han de comprender y en la que se han de comunicar cuando viajan a un país hispanohablante.
- 45.** Para enseñar una lengua extranjera hay que hacer apreciar la diversidad lingüística y cultural de sus hablantes. Si no se conoce

la diversidad interna de las comunidades de hablantes de español, en todas sus facetas, es imposible aprender bien español. Esta una premisa fundamental en mi enseñanza.

46. Todas las variedades en su nivel culto son igualmente correctas para su enseñanza. Mientras que se maneje un nivel culto, se puede enseñar cualquier variedad.
47. para mejor aprendizaje de la escritura hay que pronunciar todas las letras
48. Considero que es importante ser consecuente con la modalidad que se utilice sea cual fuera.
49. Considero que hay que intentar enseñar un español estándar, sin acento y sin hacer uso de una variedad concreta.
50. Ver respuesta anterior
51. Bueno, enseñamos estándar, pues hablamos estándar.
52. Porque se supone que hay una gramática común como hilo conductor.
53. Lo adecuado - y al mismo tiempo lo más laborioso - es enseñar los rasgos de convergencia y las divergencias en las distintas modalidades.
54. Considero que es más adecuado usar una modalidad de español estándar que facilite la tarea de adquisición de la lengua a los alumnos, pero en niveles ya altos (C1/C2) me dirijo a ellos como lo haría con cualquier persona de mi entorno.
55. No se trata de usar una u otra modalidad, las clases de ele deben de impartirse en un español claro y correcto. Debemos facilitar a nuestros estudiantes una herramienta con la que poder desenvolverse en cualquier área en la que se hable español y no limitarlos.
56. Porque es conveniente aprender la forma estándar de dicha lengua como base, aunque también es muy enriquecedor llegar a poder entender diferentes variedades y dialectos para ampliar así nuestra posibilidad de comunicarnos y entender esas variedades de la lengua en cualquier lugar donde nos encontremos.
57. La mas clara y entendible para el alumnado que aprende español como lengua extranjera es la mejor opción.
58. Los alumnos deberían aprender español y saber que existen modalidades
59. porque no es necesario

- 60.** Creo que la variedad septentrional entendida como castellano, es la mejor desde mi punto de vista, ya que es el punto de partida para la formación de las demás variedades
- 61.** Cualquier variedad es aceptable al 100%. No creo en la "perfección" de la norma castellana septentrional.
- 62.** En absoluto, las variedades del español son realidades que no creo que debamos pasar por el filtro de lo bueno/malo. Representan una gran riqueza de nuestra lengua, y lejos de renunciar a ellas en el aula, pienso que es del todo útil presentarlas en el aula para familiarizar a los alumnos y hacerles conscientes de este rasgo existente en el español.
- 63.** "No es que sea más o menos adecuado, depende de la situación. Como dije antes, si los alumnos son principiantes, me intento corregir por no confundirlos, pero en el momento que adquieren cierto nivel, ya deben saber que no todos hablamos igual, así que deben entender también otras modalidades, así que a hablar tal y como hablo con mi familia, amigos, compañeros,je,je"
- 64.** Riquezas
- 65.** Considero que el español no es algo fijo y que las modalidades forman parte de su idiosincrasia, y hablar un español estándar no es un uso real de la lengua. Es válido para extranjeros , pero no para hispanohablantes nativos. Eso sí, creo que debemos adaptarnos al nivel del alumnado.
- 66.** "Siempre que se hable correctamente es indiferente que el acento sea andaluz. Lo importante es pronunciar correctamente."
- 67.** Porque todas son correctas; porque todas permitirán al usuario de LE comunicarse con hispanohablantes
- 68.** Depende de la variedad. Mi problema es que uso una variedad meridional donde el sistema vocálico se ha transformado en 10 vocales (las normales en castellano más su correspondiente abierta). Si mi variedad meridional fuera más occidental o más hispanoamericana sería indiferente la variedad. De todas maneras sí que utilizo el seseo siempre.
- 69.** Considero que se debe enseñar un español correcto y que es lógico que se sigan los mismos parámetros en cuanto a las reglas gramaticales de una lengua, pero no creo que exista ni que deba aceptarse que una modalidad del español sea superior a las demás, o que sea mejor.

70. Los alumnos deben conocer y reconocer la variedad y la riqueza lingüística de una lengua, y aprender que ninguna lengua posee modalidades más auténticas o aceptables que otras
71. porque todas las modalidades del español son válidas y equivalentes.
72. Los alumnos, en un primer y segundo momento, han de aprender un español estándar posible. Sólo a los alumnos avanzados y superiores les empiezo a acercar al registro andaluz para que vean diferentes matices.
73. Aquí debería haber un depende entre las respuestas. En general, inconscientemente diría que no. Podría decir que sí, pero también podría decir que depende del lugar en el que trabajes, porque hay mucha gente que, según sus intereses, prefiere un profesor sudamericano o español.
74. Porque ninguna variedad es mejor que otra. So yo fuera chilena, enseñaría la variedad de Chile. Sin embargo, sí considero necesario introducir y comentar de vez en cuando diferentes variedades. Para ello podemos utilizar películas, cortos, canciones, poesía...
75. Considero que cada uno debe usar la modalidad que usa normalmente en su vida cotidiana. El español tiene muchas variedades diferentes y exponer al alumno a todas ellas es más útil y enriquecedor que exponerlo a una única (por ser supuestamente la más "prestigiosa".)
76. Porque no hay una variedad mejor que otra. Y es importante que los estudiantes de ELE estén en contacto con diversas variedades del español a lo largo de su aprendizaje.
77. Creo que no es una cuestión de modalidades, sino de registro. Creo que hay que utilizar un registro culto, pero por lo demás, sabemos bastante ya sobre sociolingüística o dialectología como para no privilegiar una modalidad sobre otra. Estudios llevados a cabo por gente como Lope Blanch demuestran que un hablante culto de Mejiico o de Madrid comparten un 95% de su léxico, mas que con un hablante inculto de su propia ciudad (en torno a un 70%). El registro culto queda muy cerca de poder ser considerado una norma panhispánica, y cada profesor, al emplear su modalidad, aporta riqueza y autenticidad al input del alumno.
78. No creo que un español sea más correcto que otro. Es muy gratificante comprobar cómo los estudiantes recurren a distintos términos dependiendo del contexto. En las clases de traducción, por ejemplo, ellos traducen "Pullover" por "jersey" o por "chompa", o cualquier otro de los muchos términos. No creo que sea más correcto un término que

otro, simplemente diferente y dependiente del habla de cada uno, pues una persona de España nunca diría "chompa".

79. Creo que dependiendo del nivel es mejor utilizar un español "estándar" ya que aún siendo un tanto artificial ayudará al alumno a familiarizarse con los principios de la lengua y también a diferenciar más adelante las diferentes modalidades.
80. Creo que todas son válidas
81. En niveles iniciales mejor usar una modalidad lo más neutra posible.
82. Es una ofensa escuchar a personas--sobre todo españolas--indicar que una variedad u otra es más apropiada. Esa afirmación es simplemente una muestra de incultura. La lengua oral no es una (en ninguna lengua) y cada interpretación es tan válida como otra. Evidentemente, cuando entramos en cuestiones de corrección del uso del idioma estamos hablando de un nivel menos interpretativo o variado, pues el 80% del español es común a todos los hispanohablantes.
83. Porque ninguna es mejor que las restantes.
84. La lengua es viva con sus diferentes acentos. No existe ninguna persona que tenga una pronunciación estándar.
85. Por dar mayor claridad a los alumnos, el acento andaluz puede resultar confuso por la eliminación de los plurales y la velocidad a la que se habla
86. Estimo que es más adecuado usar una variedad estándar. Resulta más rentable.
87. Ver la anterior, creo que les resulta mas facil a los estudiantes
88. Creo que es más adecuado empezar por una variedad en la que todos los fonemas se pronuncien de una forma tensa, es decir, lo más cercana posible a la norma fonética (las diversas entonaciones o la variante seseante del español sudamericano o de Canarias, no obsante, serían plenamente aceptables en este sentido). Nadie empieza a tratar las integrales sin saber sumar, por así decirlo.
89. Considero que hay que neutralizar, en la medida de lo posible, los acentos regionales. Lo ideal sería tener una platilla de profesores con distintas modalidades y establecer una rotación para exponer a los estudiantes a contextos diversos. Para mí la clave está en ofrecer una variedad de ejemplos, sin valorar una modalidad por encima de la otra.
90. Como explico anteriormente, es mejor usar una modalidad clara y "standard" para los niveles iniciales e intermdio, de esta forma es

mas facil de asimilar la gramatica, morfologia, etc. y la escritura se corresponde de forma exacta con la fonetica y fonologia.

- 91.** En general se debe usar una modalidad estándar siempre y cuando el grupo de alumnos sea homogéneo en cuanto al objetivo de aprendizaje.
- 92.** Todas son válidas
- 93.** Sí. Considero apropiado ofrecer al alumno un español estandarizado que es el que de forma mayoritaria van a encontrar en los medios de comunicación.
- 94.** Pienso que lo ideal es que cada profesor enseñe en la variedad en la que se sienta más cómodo, y esto no tiene que significar siempre que enseñe su variedad. Por otro lado, a la hora de elegir que variedad emplear en clase, también hay que tomar en consideración otros aspectos como el lugar geográfico en el que se está enseñando y las necesidades de los alumnos.
- 95.** Todas las variedades son válidas. Ninguna es mejor, siempre que sea la modalidad culta.
- 96.** Cada uno debe hablar según su origen y escribir según la norma.
- 97.** Depende del nivel al que enseño, utilizo mi modalidad (meridional) u otra versión modificada un poco más general (con el uso de la "d" intervocalica, pronunciación de "s" final...)
- 98.** "Para estudiantes de A1 considero inapropiado hablar en andaluz. Es preferible que aprendan a pronunciar todo y que conforme suban de nivel aprendan las diferentes variedades del español. La idea es que los estudiantes puedan utilizar el español que aprenden en la vida real. Si aprenden el español neutro, después podran avanzar y adaptarse a las variedades existentes en cada region en funcion a sus necesidades. (perdon por los acentos pero es un teclado francés)"
- 99.** Porque no hay una mejor que otra.
- 100.** Creo que a la hora de enseñar español lo ideal es que sea una modalidad estándar porque así resulta más sencillo y útil para los alumnos.
- 101.** Sobre todo en niveles iniciales para facilitar la comprensión.
- 102.** Todas las considero igualmente válidas
- 103.** Porque los alumnos deben aprender que no existe un español único, sino que se compone de diferentes variedades, como ocurre en cualquier lengua. También, considero que es importante enseñar las

diferentes modalidades a nuestros alumnos porque es lo que van a encontrar cuando salgan del aula.

- 104.** Creo que los estudiantes deben aprender una variedad determinada e ir conociendo las otras variedades a medida que van avanzando en el estudio del español
- 105.** A los estudiantes de ELE les resulta más fácil de entender.
- 106.** "Siempre les 'vendo' a mis alumnos principiantes que el español ""se escribe como se habla"". Partiendo de ahí, empezar a hablar en andaluz con un grupo de principiantes no me parece lo mejor. Además, depende de dónde sea el curso: si son mis alumnos ingleses en Sevilla, introduzco antes el andaluz. Si es en un colegio, sólo lo hago con los de nivel avanzado."
- 107.** Salvo regionalismos, las diferentes modalidades guardan mucho parecido entre ellas.
- 108.** No creo que el profesor debe utilizar su modalidad materna adecuándola al nivel de los alumnos y por supuesto hacer que la lengua sea lo más standard posible.
- 109.** Considero que la variedad septentrional es la más adecuada para trabajar con alumnos de ELE porque las películas, documentales y la mayoría de información que les llega sobre el español suele ser desde esta modalidad.
- 110.** Atendiendo al nivel del alumno
- 111.** "Pienso que no es adecuado enseñar español con acento andaluz, que es mi acento, porque dificultaría mi trabajo. Sería más complicado para los estudiantes adaptarse al acento, llevaría más tiempo. Además pienso que el español que uso, neutral, sin acento específico, sin ceceo ni ceceo y pronunciando cada letra sin excepción es la mejor forma de que entiendan a cualquier persona hispanohablante. Así es como yo misma aprendí bien los idiomas que hablo. Me llevó mucho tiempo, por el contrario, adaptarme al acento local de Bristol, la ciudad inglesa en la que pasé unos años. Tenía problemas de comprensión en el trabajo, cosa que no pasaba cuando hablaba con personas sin acento."

24. ¿Cómo aborda la cuestión de las variedades del español en clase y a qué nivel?

1. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
2. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
3. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
4. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
5. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
6. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
7. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
8. Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Otros niveles.
9. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
10. Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
11. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
12. Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
13. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
14. Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
15. Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.

- 16.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 17.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 18.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 19.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Otros niveles.
- 20.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 21.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 22.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Otros niveles.
- 23.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 24.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 25.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 26.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 27.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 28.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 29.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.

- 30.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 31.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 32.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 33.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 34.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 35.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 36.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 37.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 38.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 39.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Otros niveles.
- 40.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 41.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 42.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Otros niveles.
- 43.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 44.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 45.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las

variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.

- 46.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 47.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 48.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 49.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 50.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 51.** Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 52.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 53.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 54.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 55.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 56.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 57.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 58.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 59.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 60.** Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.

- 61.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 62.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 63.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 64.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 65.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 66.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 67.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 68.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 69.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 70.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 71.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 72.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 73.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 74.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.

- 75.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 76.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 77.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 78.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 79.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 80.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 81.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 82.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 83.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 84.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 85.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 86.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 87.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.

- 88.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 89.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 90.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 91.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 92.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 93.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 94.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Otros niveles.
- 95.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 96.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 97.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 98.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Otros niveles.
- 99.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 100.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.

- 101.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 102.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 103.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español., Otros niveles.
- 104.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Establece paralelismos con las variedades del inglés, francés u otra lengua.
- 105.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 106.** Uso: usa diferentes variedades del español., Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 107.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 108.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 109.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades.
- 110.** Uso: usa diferentes variedades del español., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.
- 111.** Explicaciones: explica que existen diferentes variedades., Propone actividades sobre las diferentes modalidades del español.

25. Si ha respondido "Otros niveles" ¿cuáles?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
8. "He notado que, según avanza el nivel de los estudiantes, me permito ""relajarme"" algo más en esa pronunciación ""neutral"" pero sin llegar a hablar un andaluz como el que tenía en mi lugar de origen o como el que hablo en casa. Sólo hablo andaluz ""conscientemente"" con ellos cuando tematizamos las variantes lingüísticas o, por ejemplo, cuando leemos a Lorca o escuchamos alguna canción del sur de España. Los estudiantes avanzados que me oyen hablar en andaluz lo notan en seguida y suelen poder identificar las diferencias con el ""español neutral"" que me suelen oír. Además, es frecuente que tenga entre mis estudiantes personas cuyos padres son de origen hispano, alguna vez estudiantes de intercambio, etc. Son ocasiones para tematizar las diferentes modalidades no sólo en la pronunciación (o alguna estructura gramatical), sino, y sobre todo, en el léxico a lo hora de introducir vocabulario."
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.

- 19.** Continuamente les explico diferencias entre diferentes modalidades, escuchamos audios con diferentes acentos, vemos películas o escuchamos canciones. También como trabajo para casa les recomiendo ver algun video.
- 20.**
- 21.**
- 22.** En clase de Sociedad y Cultura de los Países Latinoamericanos he tratado de colaborar con nativos de los países que he podido explicar; en otras asignaturas introduzco otras modalidades ajenas a la mía a través de textos y vídeos (películas, canciones, exámenes del DELE).
- 23.**
- 24.**
- 25.**
- 26.**
- 27.** "Respecto al uso, les doy libertad a mis alumnos para que usen la modalidad que más les guste o aquella con la que se sientan más identificados, o les resulte más fácil (por ejemplo: la pronunciación). Lo que no quiere decir que yo las use constantemente durante las clases. Sólo para explicar un poquito mejor lo expuesto: Cuando estoy con mis amigas hispanas, trato de mantener mi identidad, aunque a veces se 'pegan' acentos, palabras, expresiones, ... y al mismo tiempo respeto su identidad lingüística y nunca, nunca digo que ""el español de España es mejor que los otros""."
- 28.**
- 29.**
- 30.**
- 31.**
- 32.**
- 33.**
- 34.**
- 35.**
- 36.**
- 37.** No respondí otros niveles.
- 38.**

- 39.** En RTVA hay programas fantásticos de periodistas, humoristas que reivindican el andaluz como elemento en continuo movimiento, como "laboratorio"-dicen- del español y eso suelo mostrarlo en mis clases. Además de los programas clásicos de RTVE donde el registro suele ser más estándar
- 40.**
- 41.**
- 42.** Algunos alumnos han estado en diferentes países de habla hispana y a través de ellos sus compañeros se ponen en contacto con la diversidad de la lengua española.
- 43.** A partir de tercer año
- 44.**
- 45.** La enseñanza de la diversidad lingüística debe integrarse a la enseñanza de la diversidad identitaria en general. Para ello en mis cursos es esencial combinar usos, explicaciones, comparaciones y actividades centradas en la interconexión de marcadores de identidad (lengua, raza, etnia, clase, género, sexualidad, religión, discapacidad, etc)
- 46.** Dependiendo de la variedad que estemos trabajando, incluyo contenidos relacionados con prosodia, léxico, morfosintaxis, etc. de la propia variedad.
- 47.**
- 48.**
- 49.**
- 50.** Haciendo audiciones o viendo vídeos en las que hablan personas de otros países
- 51.** "al tener alumnos de todas partes siempre están las variedades en clase. siempre explico el por qué un alumno habla diferente. los alumnos hispanos también explican y cuentan cómo se expresan en sus países"
- 52.**
- 53.** En la clase de español no sólo hay que sensibilizar a los estudiantes con los matices de pronunciación, las peculiaridades gramaticales o la gran variedad léxica, sino también hay que ser suficientemente sensible como para aceptar la expresión, tanto escrita como oral, de los alumnos con distinto grado de dominio de una variedad distinta a la del profesor

54.

55.

56. Abordo el tema desde una perspectiva abierta y respetuosa con respecto a las diferencias. Es una realidad que en absolutamente en todos los países del mundo la lengua se habla de forma diferente en cada comunidad, región, ciudad, pueblo, tanto a nivel de la pronunciación como al nivel léxico y gramatical. La diferencia es siempre enriquecedora. Lo que debe tenerse en cuenta es evitar los vulgarismo o usos gramaticales incorrectos.

57.

58.

59.

60.

61.

62.

63.

64.

65.

66.

67.

68.

69. "Doy a conocer aspectos culturales de cada region de España y de países sudamericanos, como el folklore, la historia, la literatura, la gastronomía, las tradiciones, las fiestas y la música. Realizo ejercicios con las diferencias morfosintácticas y léxicas (fenómenos como el voseo, el seseo, el yeísmo, el uso del Preterito Indefinido en lugar del Preterito Perfecto, vocablos, refranes, modismos, etc)"

70.

71.

72. Utilizo audios, vídeos... Material audiovisual

73.

74.

75.

76.

77.

78.

79.

80.

81.

82.

83.

84.

85.

86.

87.

88.

89.

90.

91.

92.

93.

94. Suelo usar mi variedad, pero siempre que tengo posibilidad les hablo de otras variedades. Por ejemplo, cuando aparecen en clase palabras que pueden tener distinto significado, o que se usan más en unas variedades que en otras. También cuando aprendemos nuevas estructuras gramaticales que se usan especialmente en algunas variedades, pero en otras no.

95.

96.

97.

98. Introduzco algunos elementos en las actividades a través de canciones o cortos y luego lo comentamos en clase como un ejercicio mas. Pero depende mucho del nivel del grupo.

99.

100.

101.

102.

103. Con otros niveles me refiero a que intento hacer prácticas auditivas con diferentes modalidades, dependiendo del nivel de la clase.

104.

105.

106.

107.

108.

109.

110.

111.

26. ¿Piensa que es importante que los alumnos conozcan de modo activo otras variedades del español en la clase según el nivel del alumno?

1. Muy importante
2. Muy importante
3. Muy importante
4. Importante
5. Más o menos importante
6. Nada importante
7. Nada importante
8. Poco importante
9. Muy importante
10. Muy importante
11. Importante
12. Más o menos importante
13. Importante
14. Importante
15. Importante
16. Muy importante
17. Más o menos importante
18. Importante
19. Más o menos importante
20. Más o menos importante
21. Importante
22. Muy importante
23. Más o menos importante
24. Más o menos importante
25. Muy importante
26. Nada importante
27. Importante

- 28. Poco importante
- 29. Importante
- 30. Más o menos importante
- 31. Muy importante
- 32. Importante
- 33. Importante
- 34. Poco importante
- 35. Muy importante
- 36. Muy importante
- 37. Muy importante
- 38. Más o menos importante
- 39. Importante
- 40. Importante
- 41. Importante
- 42. Importante
- 43. Poco importante
- 44. Muy importante
- 45. Muy importante
- 46. Muy importante
- 47. Importante
- 48. Poco importante
- 49. Importante
- 50. Importante
- 51. Más o menos importante
- 52. Poco importante
- 53. Muy importante
- 54. Muy importante
- 55. Importante
- 56. Importante
- 57. Muy importante

- 58. Más o menos importante
- 59. Importante
- 60. Importante
- 61. Más o menos importante
- 62. Importante
- 63. Muy importante
- 64. Importante
- 65. Más o menos importante
- 66. Muy importante
- 67. Más o menos importante
- 68. Muy importante
- 69. Poco importante
- 70. Muy importante
- 71. Poco importante
- 72. Muy importante
- 73. Importante
- 74. Más o menos importante
- 75. Muy importante
- 76. Poco importante
- 77. Poco importante
- 78. Muy importante
- 79. Más o menos importante
- 80. Muy importante
- 81. Importante
- 82. Muy importante
- 83. Muy importante
- 84. Importante
- 85. Importante
- 86. Muy importante
- 87. Muy importante

- 88.** Más o menos importante
- 89.** Más o menos importante
- 90.** Más o menos importante
- 91.** Muy importante
- 92.** Muy importante
- 93.** Importante
- 94.** Importante
- 95.** Importante
- 96.** Muy importante
- 97.** Muy importante
- 98.** Más o menos importante
- 99.** Más o menos importante
- 100.** Más o menos importante
- 101.** Importante
- 102.** Importante
- 103.** Muy importante
- 104.** Importante
- 105.** Poco importante
- 106.** Más o menos importante
- 107.** Más o menos importante
- 108.** Más o menos importante
- 109.** Más o menos importante
- 110.** Muy importante
- 111.** Importante

27. ¿Piensa que es importante que los alumnos conozcan de modo pasivo otras variedades del español en la clase según el nivel del alumno?

1. Importante
2. Muy importante
3. Muy importante
4. Importante
5. Poco importante
6. Más o menos importante
7. Importante
8. Muy importante
9. Importante
10. Muy importante
11. Importante
12. Muy importante
13. Muy importante
14. Importante
15. Importante
16. Muy importante
17. Muy importante
18. Importante
19. Muy importante
20. Muy importante
21. Muy importante
22. Muy importante
23. Muy importante
24. Muy importante
25. Muy importante
26. Muy importante
27. Importante

- 28. Muy importante
- 29. Importante
- 30. Muy importante
- 31. Más o menos importante
- 32. Más o menos importante
- 33. Importante
- 34. Poco importante
- 35. Nada importante
- 36. Muy importante
- 37. Muy importante
- 38. Muy importante
- 39. Importante
- 40. Importante
- 41. Importante
- 42. Muy importante
- 43. Poco importante
- 44. Más o menos importante
- 45. Muy importante
- 46. Muy importante
- 47. Importante
- 48. Más o menos importante
- 49. Poco importante
- 50. Muy importante
- 51. Muy importante
- 52. Más o menos importante
- 53. Muy importante
- 54. Muy importante
- 55. Importante
- 56. Importante
- 57. Muy importante

- 58. Más o menos importante
- 59. Importante
- 60. Importante
- 61. Muy importante
- 62. Muy importante
- 63. Muy importante
- 64. Importante
- 65. Importante
- 66. Importante
- 67. Importante
- 68. Más o menos importante
- 69. Muy importante
- 70. Muy importante
- 71. Importante
- 72. Muy importante
- 73. Más o menos importante
- 74. Importante
- 75. Muy importante
- 76. Más o menos importante
- 77. Muy importante
- 78. Muy importante
- 79. Muy importante
- 80. Muy importante
- 81. Muy importante
- 82. Muy importante
- 83. Muy importante
- 84. Muy importante
- 85. Importante
- 86. Muy importante
- 87. Muy importante

- 88.** Muy importante
- 89.** Muy importante
- 90.** Más o menos importante
- 91.** Muy importante
- 92.** Muy importante
- 93.** Importante
- 94.** Muy importante
- 95.** Importante
- 96.** Importante
- 97.** Muy importante
- 98.** Importante
- 99.** Muy importante
- 100.** Importante
- 101.** Muy importante
- 102.** Importante
- 103.** Muy importante
- 104.** Importante
- 105.** Poco importante
- 106.** Muy importante
- 107.** Más o menos importante
- 108.** Importante
- 109.** Más o menos importante
- 110.** Muy importante
- 111.** Importante

28. ¿En qué nivel del Marco Común Europeo de Referencia podría ser oportuno introducir la variedad por primera vez o para qué tipo de aprendizaje de español?

1. No tengo una respuesta definitiva para esto, pero opino que sería importante empezar a hablar de variedades y dialectos tan pronto como fuese posible, por ejemplo, en un B1 ya se podrían ir empezando a introducir actividades de lectura y de comprensión auditiva combinadas que tratasen sobre las variedades dialectales. Pienso que es muy importante hacerlo por ejemplo en la enseñanza de lenguas a nivel universitario, ya que esto evitaría que se perpetuasen mitos como el de que existen acentos o dialectos que son “peores” o están “peor vistos” que otros. Desde mi experiencia, he de decir que este mito muchas veces lo difunden los propios docentes (algunos) que defienden acentos estándares con la excusa de que “es mucho menos complicado y los chicos lo entenderán mejor”.
2. Quizás desde A2 sería conveniente.
- 3.
- 4.
- 5.
6. ¿Qué variedad? ¿La mía? ¿La andaluza? Yo diría que desde un principio se puede llamar la atención sobre las diferentes variedades del castellano (según van apareciendo en grabaciones, documentales, canciones, etc.) pero eso no quiere decir que yo use mi andaluz en las clases. Yo he usado mi andaluz de forma consciente en un nivel de más o menos B2, cuando hemos empezado a leer en clase obras de Lorca, por ejemplo. Entonces hemos tematizado las características del andaluz ... en andaluz (por mi parte, pero no les he exigido que “hablaran” andaluz.
7. A1
8. Creo que se pueden introducir gradualmente, es verdad que ahora se introducen un poco más en el nivel B1, pero creo que detalles de vocabulario se pueden introducir gradualmente, como actividad más amplia, a partir de un B1
- 9.
- 10.

- 11.** No sabría dar una respuesta precisa. Dependería de muchas circunstancias: tipo de alumnos, lugar donde estoy enseñando, decisiones curriculares, etc. Si tuviera que planificar clases en abstracto miraría el PCIC y buscaría indicaciones al respecto. Seguiría su criterio.
- 12.**
- 13.** Desde mi punto de vista, es conveniente avisar en la clase desde el nivel inicial de las variedades del español, pero centrarnos en la más estándar (español de España con pronunciación del centro de la península). Sin embargo, una vez alcanzado un nivel intermedio-alto con el que los alumnos han afinado su oído y son capaces de mantener un diálogo sin dificultad, podríamos empezar a utilizar audiciones con diferentes variedades del español.
- 14.** B1
- 15.**
- 16.**
- 17.**
- 18.**
- 19.** Desde el nivel A1 se debe hacer referencia a ciertos aspectos gramaticales como el voseo, léxicos como el verbo "coger", fonéticos como el seseo o ceceo o incluso socio culturales el trato más o menos formal de algunos países (el usted es mucho más importante en países latinoamericanos que en España en determinadas situaciones). La profundidad de la variedad dependerá del nivel y de la necesidad particular del estudiante. En mi caso he tenido que estudiar la variedad colombiana para un estudiante del nivel B2 que iba a hacer un largo viaje a Colombia.
- 20.** En nivel B1-B2 les aprovecharía de verdad sin confundirles, creo (es mi modesta opinión). En cuanto a los tipos de aprendizaje, más bien diría que, para determinadas demandas puede no ser rentable tratar la variedad, para cursos generales lo veo necesario.
- 21.**
- 22.**
- 23.**
- 24.** "Desde el principio hay que ir indicando las diferentes variedades. si se conocen.....tanto léxica ordenador/computadora tú/vos. como fonética...."

- 25.**
- 26.** B2
- 27.**
- 28.**
- 29.** B1
- 30.** Personalmente creo que podríamos aplicarlo desde un nivel B1.
- 31.** B1
- 32.** En B2, supongo. Quizá sea bueno abordar las variedades con mayor número de hablantes. Tampoco creo que sea fundamental. Conozco a muchos españoles que ignoran el español chileno y no pasa nada. Otra cosa es que nos interese la dialectología. Abordar las variedades responde a veces a una especie de igualitarismo lingüístico que no tiene nada que ver con lo que necesita el estudiante. Hay lingüistas que entienden como una afrenta el que su variedad no sea conocida o importante. Yo soy práctico. No hay que ver ninguna ofensa en el hecho de que no se enseñe el español de Málaga concretamente.
- 33.** A1
- 34.** A1
- 35.** Desde el nivel A2.
- 36.** A2
- 37.** Pues no lo sé... Depende de qué tipo de estudiantes sean. Pero en mis clases veo que están siempre receptivos con mi forma de hablar porque a veces tienen profesores de diferentes variedades y suelen preguntar... Y si preguntan, les suelo contestar (rasgos prosódicos, de pronunciación, formas apocopadas...)
- 38.** Considero que es un tema que hay que abordar desde el principio. A1 en adelante
- 39.** B2
- 40.** Desde el primer momento el alumno tiene que ser consciente de que existen variedades en la lengua española. Los libros de textos recogen desde el principio grabaciones con el español de diferentes países.
- 41.** B2
- 42.** en A1, desde el inicio.
- 43.** Desde el primer día del curso más básico de español

- 44.** Desde un A1. Como cualquier contenido, se tiene que practicar desde un nivel o adaptándose a las capacidades del alumno.
- 45.** B2
- 46.** Para aquel nivel en que el alumno esté seguro de sus conocimientos del idioma y la introducción de variedades no le cree confusión.
- 47.** Considero que no es importante introducir la variedad del español. Los alumnos deben aprender un español estándar, alejado de variedades o dialectos. Por otro lado, es conveniente que sepan que en España hay diferentes variedades y distinguirlas, y sobre todo, hacerle entender que ninguna variedad es mejor o peor que otra, sino diferentes. Pero a la hora de pronunciar, es conveniente intentar que el alumno aprenda un español estándar, neutro, en la medida que esto sea posible.
- 48.** En verdad, después del primer año de aprendizaje. Una vez tienen una base lingüística y son capaces de diferenciar acentos.
- 49.** "B1 en el momento que los alumnos tienen una base del idioma se puede ir introduciendo la variedad. con films o películas se puede hacer bien. A1 si tienes alumnos hispanos , desde el principio puedes poner atención a la variedad"
- 50.** A partir del nivel B2. También depende de qué orientación/interés profesional o geográfico tiene el estudiante.
- 51.** En realidad, en los métodos de enseñanza de español en Alemania, desde muy temprano, se estableció este enfoque ya para los que empezaban a aprender la lengua, es decir, lo que hoy es el nivel A1
- 52.** B1
- 53.** B1- B2.
- 54.** Por mi propia experiencia como profesora de español para alumnos de Instituto de Secundaria, el tema de la variedad andaluza se ha introducido en el segundo año de español, en el nivel A2.
- 55.** A1
- 56.** A2
- 57.** Nivel B2
- 58.** Desde el principio, desde el nivel A1
- 59.** A2

- 60.** "A.1.1. Desde el enfoque comunicativo, veo de vital importancia, efectivamente introducir que existen rasgos distintivos de cada variedad en lengua española. Conforme el alumnos vaya pasando de nivel, deberá ahondar más en dichas características. Además con casi toda probabilidad, el manual que estemos usando, o si el estudiante quiere enfrentarse en el futuro a un D.E.L.E., se le presentará al alumno la necesidad de estar familiarizado con esas variedades. En audiciones, en léxico, en apelativos, en registros coloquiales..."
- 61.** Entre A1 y A2, A1.3+4 y A2, aunque desde el principio, yo por ejemplo, ya les pongo canciones latinas para que reconozcan otras modalidades, les pongo a Shakira o algunos futbolistas o personajes que ellos conocen para que sepan que utilizan otra modalidad pero no es ni mejor ni peor, sino diferente.
- 62.** Desde el principio, de una forma pasiva. Trasversal.
- 63.** A2
- 64.** Desde el inicio.
- 65.** B1
- 66.** Desde nivel A1 creo que se puede hacer sobre todo para que vayan viendo que no hay un único español estándar. De todas maneras, ya los libros de ELE desde nivel A1 introducen audios de con diferentes variedades del español.
- 67.** No estoy segura
- 68.** En un Nivel inicial (A1-2) se puede introducir el conocimiento de las diversidades hispanas sin necesidad que responda a un aprendizaje específico. Ahora bien, de acuerdo con los niveles se hará o no hincapié en el aprendizaje de determinadas características
- 69.** desde el nivel A1. En el MCRE el voseo, por ejemplo, está en los contenidos de A1-A2
- 70.** C1
- 71.** Desde el principio, porque de lo contrario, se acostumbran a una variedad y luego les resulta muy difícil entender a alguien que hable usando otra diferente.
- 72.** desde A1
- 73.** A1

74. Trabajo con alumnos de niveles A1 - A2 y desde el principio suele haber material oral con diferentes variedades del español. Los mismos alumnos se dan cuenta de que suena diferente.
75. A1. A nivel muy sencillo, claro está, pero desde que se establece la dicotomía seseo - distinción en clase, el primer día, ya se habla de variedades.
76. "Nivel A2 o B1.
- 77.
78. Es importante también para asignaturas como "Español comercial".
79. "Creo que se puede introducir incluso desde A1. Me refiero a que el alumno debe de ser desde el principio consciente de que existe una variedad, al igual que en su lengua. Pero no creo que haya que estudiar analíticamente las diferencias, por ejemplo, fonéticas. Sin embargo sí creo que hay que ser muy conscientes de ciertas diferencias léxicas bastante relevantes desde el nivel inicial. eso sí, todo dependería de las necesidades del alumno, dónde se encuentra la escuela, etc."
80. Yo siempre he introducido ya las diferencias de variedades en el A1 porque he trabajado con Aula y Caminos.
81. En el nivel B2, avanzado.
82. Desde el comienzo. Yo empleo variedades escritas desde el primer nivel, ya que la diferencia vosotros-uds es básica.
83. Es muy conveniente para cualquier tipo de aprendizaje del español introducir las diferentes variedades desde los niveles iniciales, teniendo en cuenta los contenidos que se abordan en cada nivel: no es adecuado abordar cuestiones referidas a diferencias sintácticas en un nivel A, sin embargo las cuestiones fonológicas sí son completamente pertinentes.
84. Por supuesto en un nivel A1. Desde el momento que tienen un docente ya tienen una variedad. Además actualmente la mayoría de los materiales ya introducen en sus audiciones diferentes acentos.
85. Se puede introducir desde el principio como concepto, como uso es mejor dejarlo para un nivel más bien de B1
86. Nivel B1.
87. a partir de un B1
88. A partir de B2-C1, si bien el seseo sudamericano podría introducirse, en mi opinión, ya desde el principio.

- 89.** Creo que se debería hacer desde el principio, y de hecho se hace, introduciendo disferentes modalidades en audiciones, por ejemplo.
- 90.** B2. Depende del uso y del motivo del aprendizaje (por ejemplo, para trabajar en Sevilla, pues es mejor mostrar al alumno a esta variante desde el principio de su aprendizaje)
- 91.** Desdel el nivel A2 por lo menos
- 92.** Desde el primer nivel
- 93.** Pienso que a partir de niveles avanzados. Yo diría que a partir de un B2 y más en el caso de niveles como C1 o C2.
- 94.** "A partir de A1, pienso que cualquiera es un buen momento para empezar a introducir a los alumnos algunas ideas sobre las variantes, por ejemplo, con vocabulario, o pronunciación (por ejemplo los sonidos c/s)"
- 95.** B1
- 96.** en el nivel A1
- 97.** Desde el primer momento. Pienso que al alumno se le puede introducir la variedad en distinto grado, dependiendo de su nivel. Para mí es de suma importancia que el alumno se familiarice con las diferentes variedades desde el primer contacto con la lengua española. Obviamente, aprendemos un idioma para comunicarnos, y, conocer las distintas variedades será una ventaja para facilitar la comunicación del nuevo estudiante y abrirle nuevos horizontes.
- 98.** b1
- 99.** En niveles superiores de modo activo y de modo pasivo desde el primer momento.
- 100.** Quizás en nivel medio-avanzado, el B2-C1. Creo que a niveles inferiores sería una dificultad añadida y tendría poca utilidad para los alumnos. Además, si lo que buscan es comunicar no me parece que sea demasiado relevante conocer las variedades de la lengua.
- 101.** A título informativo desde el A1. A medida que se avanzan en los niveles se pueden ir introduciendo más datos a partir del B1 y en B.2.2. y C.1. es fundamental.
- 102.** Desde A1 o niveles iniciales considero oportuno introducir que existen esas diferentes variedades.
- 103.** Yo creo que desde el nivel A2, de manera más activa o pasiva dependiendo de las necesidades del alumnado.

- 104.** Desde el nivel inicial se puede ir introduciendo información sobre las variedades del español
- 105.** B2
- 106.** "En A2 se debería de empezar a enseñar las diferencias, sobre todo las que afectan a la cuestión gramatical: leísmo, laísmo, indefinido vs. perfecto, etc. El seseo lo explico en A2, y lo enseño ""pasivamente"" desde el principio: por ejemplo, no corrijo a un alumno que dice ""entonces"", pues consicero que lo pronuncia como el 80% de la población hispanohablante (Por cierto, que, aunque soy de Sevilla, mi familia materna es de Jaén, así que yo no seseo)"
- 107.** En el nivel B1
- 108.** desde el principio
- 109.** B1
- 110.** A2/B1
- 111.** En un A1 o A2

29. ¿Piensa que sería útil en la docencia ELE incluir su propia modalidad lingüística?

1. Muy útil
2. Muy útil
3. Muy útil
4. Muy útil
5. Útil
6. Más o menos útil
7. Útil
8. Más o menos útil
9. Muy útil
10. Útil
11. Útil
12. Útil
13. Muy útil
14. Útil
15. Útil
16. Muy útil
17. Muy útil
18. Muy útil
19. Útil
20. Muy útil
21. Muy útil
22. Más o menos útil
23. Muy útil
24. Útil
25. Muy útil
26. Más o menos útil
27. Muy útil

28. Más o menos útil
29. Útil
30. Útil
31. Muy útil
32. Nada útil
33. Útil
34. Más o menos útil
35. Útil
36. Muy útil
37. Muy útil
38. Más o menos útil
39. Muy útil
40. Útil
41. Poco útil
42. Muy útil
43. Poco útil
44. Muy útil
45. Muy útil
46. Útil
47. Útil
48. Útil
49. Poco útil
50. Útil
51. Más o menos útil
52. Más o menos útil
53. Muy útil
54. Muy útil
55. Más o menos útil
56. Útil
57. Más o menos útil

- 58. Más o menos útil
- 59. Útil
- 60. Más o menos útil
- 61. Más o menos útil
- 62. Útil
- 63. Útil
- 64. Útil
- 65. Útil
- 66. Poco útil
- 67. Útil
- 68. Útil
- 69. Útil
- 70. Muy útil
- 71. Poco útil
- 72. Muy útil
- 73. Más o menos útil
- 74. Muy útil
- 75. Muy útil
- 76. Útil
- 77. Muy útil
- 78. Útil
- 79. Muy útil
- 80. Útil
- 81. Útil
- 82. Útil
- 83. Muy útil
- 84. Útil
- 85. Más o menos útil
- 86. Más o menos útil
- 87. Muy útil

- 88.** Muy útil
- 89.** Útil
- 90.** Más o menos útil
- 91.** Muy útil
- 92.** Muy útil
- 93.** Poco útil
- 94.** Muy útil
- 95.** Útil
- 96.** Muy útil
- 97.** Muy útil
- 98.** Más o menos útil
- 99.** Útil
- 100.** Poco útil
- 101.** Muy útil
- 102.** Útil
- 103.** Más o menos útil
- 104.** Útil
- 105.** Poco útil
- 106.** Útil
- 107.** Más o menos útil
- 108.** Más o menos útil
- 109.** Útil
- 110.** Muy útil
- 111.** Poco útil

30. ¿En qué momento?

- 1.** desde el principio
- 2.** sí
- 3.** B1
- 4.** Cuando los alumnos ya tengan un bagaje básico de conocimientos gramaticales y léxicos.
- 5.**
- 6.**
- 7.**
- 8.** Más o menos útil en cuanto que suponen avanzar en el conocimiento de la lengua. Véase respuesta a 27.
- 9.** En cualquier momento, a medida de que van aprendiendo. Como algo normal.
- 10.** También gradualmente.
- 11.**
- 12.**
- 13.** "Yo enseño mi variedad en cada nivel, en cada clase, con cada alumno. Sería imposible hablar español sin alguna variedad. Yo utilizo la mía porque, sin duda, es la que más conozco y porque me siento identificado con ella. Pero no lo hago porque crea que es de utilidad para los alumnos, sino porque es imposible no hacerlo."
- 14.**
- 15.** A partir de un nivel intermedio-avanzado
- 16.** Desde el comienzo.
- 17.**
- 18.**
- 19.**
- 20.**
- 21.** Desde el principio, profundizando más o menos según el nivel del alumno.
- 22.** Más o menos útil, depende de varias cuestiones. Al hablar de la cultura española e incluso de la influencia de la cultura y la variedad andaluza

en el español de hispanoamérica (en clases de cultura hispana) y también en clases de audiovisual, cuando surja la necesidad (es decir, cuando aparezcan muestras de habla andaluza).

23.

24.

25.

26. "No entiendo esta pregunta.... seria util mencionar todas desde el principio pero solo trabajar con una... lo mas neutral posible."

27.

28.

29.

30.

31. Al dar clases sobre otros paises

32. Creo que no sería útil incluir una propia modalidad lingüística. El alumno tiene que conocer que existen variedades y que no sólo tenemos y usamos un español estándar.

33. Siempre

34.

35.

36.

37. Desde el inicio de las aulas.

38. En algunos diálogos (no antes de un A2)

39. No sé

40. Desde el principio, tal y como lo hago.

41. B2

42. En forma de ejemplo desde el principio; como variedad vehicular cuando el nivel sea más alto.

43. Sólo si los alumnos van a viajar a España.

44. desde el inicio, desde A1

45. Desde el primer día del curso más básico de español

46. Depende del plan de estudios y de los contenidos del curso. Esto es algo que no se puede indicar sin conocer el contexto de enseñanza.

47. para mostrar las diferencias lingüísticas en españa y fomentar su aceptación a nivel europeo
48. En el momento en que el alumno entienda y pueda distinguir.
49. Lo considero poco útil, pero si la tuviese que incluir, lo haría en niveles muy avanzados.
50. Ver respuesta anterior
51. "en niveles altos en momentos de hablar sobre ti misma y tu familia tal como comente con los alumnos hispanos, en esos momentos introduzco yo mi andaluz"
52. En el nivel B2
53. Yo lo hago desde el principio.
54. Yo lo he hecho a partir del nivel B1.
55. Depende si el estudiante vive o va a vivir en la zona geográfica en la que se da esta modalidad. El modo de introducirla y hasta que punto dependería del nivel de español alcanzado por el aprendiz.
56. En el momento en que los alumnos hayan adquirido el nivel suficiente para entenderme al hablarles en español estándar.
57. C1
58. Con grabaciones de las modalidades
59. Nivel avanzado
60. Quizas cuando el alumno haya alcanzado un nivel B1 o B2
61. No lo tengo muy claro
62. En audiciones desde el primer momento.
63. "No puedo decir muy útil porque tampoco es algo primordial para saber español y relacionarse, pero sí sería útil porque cuando estos alumnos viajaran a Andalucía , ya deberían saber que existen otras modalidades. Si no entran en contacto antes, lo mismo llegan a Sevilla, por ejemplo, y no se enteran de nada después de un tiempo estudiando español. Esto puede ser perjudicial para el alumno porque puede pensar que no ha aprendido nada porque no entiende nada."
64. Desde el principio
65. A2
66. Cuando los alumnos tengan un dominio perfecto del Castellano, sino podría dar lugar a confusión.

67. B1
68. Tal vez desde intermedio
69. Contesta tu por mi
70. En niveles avanzados o superiores
71. en el momento en que se despertase el interés del alumno
72. En niveles avanzados y superiores
73. Desde el principio.
74. en cualquier momento que considere necesario, siempre teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes
75. Desde el principio.
76. A1
77. A1
78. Nivel A2 o B1.
79. "La famosa regla pedagógica de llevar a clase muestras reales de habla debe aplicarla el profesor a su propia persona, lo que implica hablar con su acento natural (si bien controlando la modulación) al menos a partir de B2 en los contextos de no inmersión y desde A1 en los contextos de inmersión total. No tiene, por ejemplo, sentido que a un alumno que se encuentra en México o en Argentina, se le enseñe un vocabulario peninsular. Además lo conveniente sería que el estudiante se habituara a la modalidad que va a usar y con la que va a estar en contacto a priori. La cuestión no es fácil ya que al mismo tiempo se debe tender a la estandarización en la gramática o por lo menos a mostrar que existe un abanico de variedades. El hecho de que yo sea el primero en contradecir esto y renunciar a mi acento en la clase demuestra la dificultad de la cuestión. Si lo hago ahora se debe a motivos meramente comunicativos, al no estar en un contexto de inmersión muchos alumnos de nivel intermedio o incluso avanzado tienen problemas para comprender las un acento real, sea del sur o no. He de admitir que e incluso en contextos de inmersión, he trabajado en Sevilla también, he tenido tendencia a reprimir mi acento. Por parte, me digo ahora ¿no iban a encontrarse aquellos alumnos con el habla andaluza al doblar la esquina de la academia?"
80. Como ya he respondido en otra de las preguntas, creo que es importante hacer consciente al alumno de que existen varias modalidades (con ejercicios complementarios), aunque para no liarlo es

mejor guiarse por una estándar que se decida previamente a lo largo de todo el curso.

- 81.** En un nivel avanzado.
- 82.** Creo que la presentación de variedades debe de utilizarse desde el comienzo, pero la variedad no debe de ser el foco de la enseñanza.
- 83.** En niveles avanzados y de dominio.
- 84.** Desde el primer momento. Por ejemplo en una audición en donde se marca la diferencia lingüística.
- 85.** En el momento en que tengan suficientes conocimientos como para no frustrarse porque no entienden
- 86.** A nivel superior, quizás.
- 87.** En niveles avanzados
- 88.** A partir de B2-C1. Si no, cuando se traten las variedades dialectales del español o del español peninsular.
- 89.** Como explicación específica, quizás no en un nivel A1 o A2. Probablemente en B1.
- 90.** Segun el motivo del aprendizaje. Si es por placer y por viajar, B2 o, incluso, C1.
- 91.** Desde el nivel B1
- 92.** Desde el primer nivel
- 93.** Tan sólo lo haría al tratar de forma somera la existencia de variedades pero sin hacer de ello un asunto central. Como complemento más bien en ciertos temas de los niveles más avanzados del MCER.
- 94.** Con niveles altos, a partir de B1, desde el principio.
- 95.** B2
- 96.** Al principio, A1.
- 97.** Cuando la interacción con el alumno es fluida. Pienso que mi variedad lingüística se asemeja mucho más al resto de variedades de español que la que suelo usar con los niveles iniciales, es decir, que la variedad más general. Si introduzco al alumno en mi modalidad nativa, le será mucho más fácil comunicarse con más personas de habla hispana en el mundo.
- 98.** B1
- 99.** En niveles superiores

- 100.** No creo que sea especialmente relevante remarcar el acento andaluz, pero de hacerlo lo haría al principio (nivel básico) avisando de que es mi forma de hablar.
- 101.** En niveles superiores.
- 102.** Desde el principio
- 103.** Quizás, en el nivel A porque los alumnos se sienten más inseguros, aunque entendiendo por "propia modalidad lingüística" una modalidad neutra e introduciendo poco a poco alguna modalidad en el A2.
- 104.** En cualquiera de los niveles se pueden introducir algunas actividades a lo largo del programa
- 105.** No creo que sea oportuno. Mis alumnos se preparan la asignatura de español porque tienen que hacer un examen (tipo selectividad) en el que la comprensión lectora en español es su única prueba.
- 106.** De nuevo, depende de con qué objetivo aprende el alumno. Creo que es importante que desde el principio sepan que no hay variedades más 'correctas' que otras, y que en la variedad culta está disponible en cualquier modalidad.
- 107.** En un nivel intermedio
- 108.** también desde el principio para que los alumnos tengan una muestra real de la lengua desde el principio
- 109.** Principalmente en el momento del vocabulario, ya que las hablas andaluzas poseen una variedad riquísima de léxico.
- 110.** En el que lo demande el alumno
- 111.** Al principio

31. ¿Cómo lo haría o cómo abordaría la cuestión?

- 1.**
- 2.**
- 3.** Esto es complicado, pero sí que advertiría que no hay una lengua estándar y que una homogenización total no es deseable, ya que no se ajusta a la realidad. Sí que hace falta establecer una gramática de partida (y esto conlleva quizá ignorar las gramáticas dialectales ya que no existe todavía acuerdo sobre algo “panhispánico”, precisamente por lo difícil de la tarea) y esta suele ajustarse a todo lo publicado por la RAE. Creo que los alumnos que aprenden la lengua con un profesor de un determinado país, zona o región acaban adquiriendo un poco el “credo cultural” del país, la zona o la región del profesor. Lo que, hecho de buena manera y siempre contextualizando, no es mala cosa.
- 4.** Analizando diálogos o archivos de audio donde se muestren las diferencias en modalidades.
- 5.**
- 6.**
- 7.**
- 8.** Hablando en andaluz (o escuchando canciones, por ejemplo) y pidiendo que me dijeran qué es diferente de la variedad que yo he venido usando normalmente. Funciona y es divertido (que diferencien cuando digo el singular o el plural en “la mesa” o “las mesas”, que “descodifiquen” en castellano estándar un “to pa ti” o que prueben a decir entonces “todo está muy bien” en andaluz, etc.)
- 9.** Ni siquiera la abordaría.
- 10.** Primero detalles de pronunciación, detalles que afecten a la forma de las palabras.
- 11.**
- 12.**
- 13.** yo lo insertaría en una secuencia: percepción, sensibilización, concienciación del fenómeno de la variación.
- 14.**
- 15.** Podríamos introducir temas culturales, más específicos como español para el turismo, con videos, audiciones, obras de teatro, etc.

16. Comparando mi propia forma de hablar con otros ejemplos.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.
21. Haciendo una comparación del estándar de mi variedad con mi propia modalidad. Puede hacerse en con textos, videos, presentaciones, cómics o con mi propia lectura.
22. Explicando de forma práctica las diferencias respecto al español estándar hablado en la televisión (informativos); en las clases de cultura, mencionando algunos aspectos de la variedad andaluza que viajaron a América.
- 23.
- 24.
- 25.
26. Cuando salgan textos o grabaciones con diferenciaciones mencionarlas y explicarlas...
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
31. con canciones/videos/ejemplos gramaticales
32. Lo trabajaríamos en clase, y dedicando sesiones para ello.
33. De forma natural, al utilizar la lengua simplemente
- 34.
- 35.
- 36.
37. Incluyendo este tema en la presentación de la primera aula.
38. Explicaría los rasgos típicos de la modalidad en cuestión para que los alumnos se habituaran a escucharlo
39. Nunca me lo he planteado porque como ya he dicho la uso de forma natural. Ellos reaccionan con normalidad y ahí se acaba el tema. A veces surgen dudas sobre algún término o pronunciación de una

palabra, etc. y se aclara en el momento. Si hay que profundizar preparo la clase para el siguiente día y ya está.

40. Utilizando un modo natural de habla a la hora de dar clases y haciendo referencias a las diferencias que surjan en relación a otras fuentes, recogidas por ejemplo en las muestras auditivas de los CD incluidos en los libros de trabajo.
41. No tengo intención de abordarla.
42. Hablando yo misma mi modalidad lingüística.
43. De muchas maneras.
44. No hay que hacerlo, los alumnos saben que el mundo hispanohablante es muy grande y que hay muchas variedades. Algunos tienen prejuicios porque les han dicho que los andaluces o los hispanoamericanos hablamos español pero mal, y la mayoría temen no comprender lo que oyen en la calle. Si han viajado a algún país hispanohablante ya reconocen algunas particularidades y les gusta explicarlas, y si van a viajar en clase trabajamos con audios o vocabulario de esa zona.
45. De forma atractiva. Las "variedades" son siempre una novedad que despierta curiosidad por aprender. El profesor debe usar las variedades lingüísticas y su propio uso personal de la lengua como estrategia pedagógica para disparar el interés en los estudiantes al mismo tiempo que les enseña el uso real de la lengua!!
46. Como con el resto de las variedades: centrándome en sus diferencias más marcadas. En el caso del andaluz que hablo, utilizaría textos orales para estudiar las características fonéticas generales (igualación de sonidos "s" y "z", pérdida de la "d" intervocálica, etc.), entonación, morfosintaxis (ustedes + 2ª persona del plural) y el léxico.
47. por ejemplo contando chistes andaluces de los lepeños o canciones típicas de Granada o las chirigotas de Cádiz, ..
48. Por medio de la audición.
49. Lo haría desde un punto de vista teórico, de ninguna manera práctico.
50. Mostrando la importancia del andaluz en la expansión del español en Latinoamérica y haciéndoles ver que muchos rasgos actuales de los acentos Latinoamericanos descienden del español de Andalucía.
51. "hablando de mi familia, enseñando flamenco, viendo canal sur etc. comparando los alumnos practican con los chicos nativos"

52. Desde la perspectiva de la fonética y el léxico estableciendo comparaciones con otras modalidades y a partir de ejemplos (material auditivo).
53. La manera como se hace aquí en Alemania me parece adecuada: desde el principio pero sin "sobredimensionar" su importancia.
54. Con vídeos, trabajando el vocabulario...
55. Mediante material real didactizado. Audiciones, videos, textos.
56. En su momento lo abordé al ser introducido el tema de la variedad andaluza hablando andaluz lentamente y comparando la forma de pronunciación estándar con el dialecto. En el momento en que la comprensión de español era de bastante nivel, inconscientemente empecé a pronunciar en clase un español más cercano a mi dialecto materno andaluz, al notar que se me entendía.
57. Simple aclaración de variedades fonéticas o dialectológicas.
58. Con grabaciones de las modalidades
59. Ns/Nc
60. Elaborando un material complementario con palabras y frases hechas propias de la variedad meridional
61. No sabría responder con exactitud
62. Debería tenerse en cuenta desde las editoriales que se dedican al mundo ELE
63. "la lengua en uso. Tareas de comprensión oral: radio, tv andaluza, textos, poemas..."
64. De forma pasiva, transversal.
65. ...
66. didacticamente
67. Impregnación y explicación de rasgos particulares
68. Esta pregunta ahora me ha dejado en blanco porque llevo un tiempo que solo doy niveles bajos.
69. "No lo se. Niña, en la pregunta 18, en realidad he contestado eso porque había que rellenarlo obligatoriamente pero no utilizo ninguna de ellas, ni la del norte ni la del sur. No te falta la variedad del centro de España? Miralo tu bien"
70. Con naturalidad demostrando que cualquier modalidad es perfectamente entendible, correcta y respetable. Hablaría

normalmente, sólo teniendo en cuenta el especial ritmo y cadencia que impone la clase y el contexto educativo.

71. según la motivación del alumno
72. Comienzo a hablar en mi modalidad lingüística. Al principio les cuesta un poco más entenderlo pero en poco tiempo entienden perfectamente lo que digo. También utilizo antes de comenzar a hablar en mi modalidad lingüística, material audiovisual
73. Usándola.
74. analizando muestras de lengua con material audiovisual. Sin embargo, no sería el objetivo de una actividad, sino una fase más dentro de una secuencia. Es decir, considero importante llamar la atención y mostrar diferentes variedades pero no creo que haya que dedicarle demasiada atención. Siempre dependerá del perfil y de las necesidades de los estudiantes. No será lo mismo para un estudiante de filología que para un estudiante de academia de lenguas.
75. Haciendo actividades en clase, usando recursos audiovisuales, y si es posible, preparando actividades con personas reales hablantes de la variedad que se vaya a presentar.
76. "Los mismos alumnos suelen darse cuenta de que hay diferencias. Si no, se puede incitar a los alumnos a que descubran si hay un acento diferente al que usan otros hablantes del mismo documento oral."
77. El profesor habla como habla, y no veo motivos para cohibir al profesor, como hablante y representante de una variedad de una lengua muy cohesa, por otro lado. El límite, como comentaba, estaría más bien en cuestiones de registro. Me parece necesario observar lo diastrático, y por supuesto también lo diafásico. No lo diatópico.
78. Con audiciones y ejercicios relacionados en estas audiciones. También con vídeos y quizás música.
79. "Como acabo de decir, me parece una cuestión muy compleja. Lo ideal sería hablar en clase un español correcto, pero con acento. Pero como las diferencias dialectales no se limitan solo a lo fonético. ¿Qué hacer? Quién sabe. A lo mejor una solución práctica sería buscar un equilibrio entre la llamada estandarización y la lengua oral, real, que todos hablamos de forma natural. Atendiendo siempre a las necesidades y el nivel del alumnado, que serán diferentes según sus motivaciones y su realidad (contexto de inmersión, ¿sí, no, , dónde, cuánto tiempo y para que estudian?)."

- 80.** Simplemente haría un par de ejercicios diferentes para que tengan constancia porque muchas veces a los alumnos les pasa que cuando van a Andalucía no entienden nada al principio, si están avisados de cómo se habla allí van con otra predisposición y les parece incluso divertido. Lo mismo ocurre en otros lugares.
- 81.** Enseñando algunas de las características de mi modalidad y ofreciendo a los alumnos muestras de lengua, audiciones por ejemplo.
- 82.** Exponiendo defirencias cuando sea oportuno a través de la cultura, por ejemplo.
- 83.** En niveles avanzados introduciría (introduzco) diferencias léxicas y relacionadas con la flexión verbal, la entonación y la sintaxis de las variantes que presentan mayores diferencias entre sí, sin dejarme llevar completamente por la "relajación articulatoria" característica de mi variante. En niveles de dominio me comporto como un representante culto de mi variante lingüística.
- 84.** Con audiciones de diferentes acentos. Ahí el alumno ya empieza a hacerse sus primeras preguntas.
- 85.** De manera natural cuando surgiera en la clase por ejemplo con referentes culturales como el flamenco, etc.
- 86.** A través de ejercicios.
- 87.** Explicar con ejemplos, videos, audiciones
- 88.** Como, de hecho, lo hago: presentándoles a los alumnos, por medio de audiciones, los ejemplos más representativos de las hablas andaluzas.
- 89.** Explicando las diferentes normas históricas y modalidades del español actual y señalando las características específicas de la modalidad meridinal. Señalaría la relación entre la norma sevillana y el español que llegó a América como punto de partida. Abordaría las similitudes fonéticas y las diferencias de léxico, gramática y sintaxis.
- 90.** Con muestras de lengua que ilustren esta modalidad del español (videos, canciones, etc)
- 91.** Lo hago de manera gradual incorporándolo de manera progresiva y gradual.
- 92.** Con actividades adecuadas al nivel
- 93.** Emplearía material audiovisual para ejemplificar esto. Podría emplear algún postcad de la radio o programa de TV de algún país de América

Latina y sugerir a los alumnos que comentaran las diferencias con la modalidad estándar del español.

- 94.** Mi variedad lingüística difiere de otras especialmente en aspectos fonéticos, por eso, como normalmente la introduzco en clase es mostrando las diferencias de pronunciación en algunos sonidos que presenta mi variedad.
- 95.** Desde en el marco de la identidad cultural
- 96.** Al hablar de fonética rápidamente descubriríamos cual es mi acento
- 97.** Una vez que el alumno es consciente de las diferentes variedades, y según sus necesidades, le empezaría a hablar utilizando mi modalidad. No haría que él/ella la hablase ya que lo que nos interesa es desarrollar su comprensión auditiva para facilitar la interacción con hablantes de español de diferentes partes del mundo.
- 98.** A través de comprensiones orales principalmente, ocasionalmente apoyadas por un soporte escrito.
- 99.** Ejemplificando usos, mostrando elementos fonéticos y dando léxico.
- 100.** Supongo que lo diría en la primera clase, al presentarme y decir de dónde provengo.
- 101.** Se puede introducir en clase y acompañar con materiales de enseñanza del léxico.
- 102.** Explicando la existencia de las diferentes modalidades y ofreciendo la escucha de las más destacadas.
- 103.** En primer lugar, explicándolo y comparándolo con otras lenguas, inglés principalmente. Luego, preguntando si alguien conoce otra variedad y poco a poco introduciendo variedades en clase.
- 104.** "Lo introduciría en actividades que amplíen el conocimiento sociocultural de los alumnos sobre el español. Incluyendo vocabulario, zonas en que se hablan las distintas variedades y algunas de sus características. Creo que hacer un contraste entre las variedades podría hacer ver a los alumnos las diferencias entre ellas"
- 105.** No la abordaría de forma sistemática sino ocasional.
- 106.** "De forma natural, a medida que vaya surgiendo. Tiendo a enseñar una mezcla entre mi propia modalidad, y la que ofrece el manual que me toca en ese curso. Desde los clásicos del vocabulario (tomar/coger), pasando por el seseo o las construcciones tan cercanas al inglés que

abundan en la variedad mexicana, siempre surgen en algún momento de la clase. Suelo pedir opinión y remitirlos a su propia lengua."

- 107.** Intentaría primero familiarizar a los alumnos con el léxico y las particularidades del acento de esta modalidad.
- 108.** Pues explicándolo con ejemplos y también con actividades
- 109.** Ayudándome de vídeos y audios y haciendo una lista de sinónimos.
- 110.** Preguntando y analizando necesidades
- 111.** Lo explicaría y pondría ejemplos de diferencias en el léxico, en el acento y en el uso de tiempos verbales.

32. Cuando tiene que utilizar un libro de texto en un programa, si el libro solo tiene una variedad...

1. no añade ninguna información.
2. añade alguna información sobre otras variedades.
3. añade alguna información sobre otras variedades.
4. añade alguna información sobre otras variedades.
5. añade alguna información sobre otras variedades.
6. añade alguna información sobre otras variedades.
7. añade alguna información sobre otras variedades.
8. añade alguna información sobre otras variedades.
9. añade alguna información sobre otras variedades.
10. añade alguna información sobre otras variedades.
11. añade alguna información sobre otras variedades.
12. añade alguna información sobre otras variedades.
13. añade alguna información sobre otras variedades.
14. no añade ninguna información.
15. añade alguna información sobre otras variedades.
16. no añade ninguna información.
17. añade alguna información sobre otras variedades.
18. añade alguna información sobre otras variedades.
19. añade alguna información sobre otras variedades.
20. añade alguna información sobre otras variedades.
21. no añade ninguna información.
22. añade alguna información sobre otras variedades.
23. añade alguna información sobre otras variedades.
24. añade alguna información sobre otras variedades.
25. añade alguna información sobre otras variedades.
26. añade alguna información sobre otras variedades.
27. añade alguna información sobre otras variedades.

28. no añade ninguna información.
29. añade alguna información sobre otras variedades.
30. añade alguna información sobre otras variedades.
31. añade alguna información sobre otras variedades.
32. añade alguna información sobre otras variedades.
33. añade alguna información sobre otras variedades.
34. añade alguna información sobre otras variedades.
35. añade alguna información sobre otras variedades.
36. añade alguna información sobre otras variedades.
37. añade alguna información sobre otras variedades.
38. añade alguna información sobre otras variedades.
39. añade alguna información sobre otras variedades.
40. añade alguna información sobre otras variedades.
41. añade alguna información sobre otras variedades.
42. añade alguna información sobre otras variedades.
43. añade alguna información sobre otras variedades.
44. añade alguna información sobre otras variedades.
45. añade alguna información sobre otras variedades.
46. añade alguna información sobre otras variedades.
47. no añade ninguna información.
48. no añade ninguna información.
49. no añade ninguna información.
50. añade alguna información sobre otras variedades.
51. añade alguna información sobre otras variedades.
52. añade alguna información sobre otras variedades.
53. añade alguna información sobre otras variedades.
54. añade alguna información sobre otras variedades.
55. añade alguna información sobre otras variedades.
56. añade alguna información sobre otras variedades.
57. no añade ninguna información.

58. añade alguna información sobre otras variedades.
59. no añade ninguna información.
60. añade alguna información sobre otras variedades.
61. añade alguna información sobre otras variedades.
62. añade alguna información sobre otras variedades.
63. añade alguna información sobre otras variedades.
64. no añade ninguna información.
65. añade alguna información sobre otras variedades.
66. añade alguna información sobre otras variedades.
67. añade alguna información sobre otras variedades.
68. añade alguna información sobre otras variedades.
69. añade alguna información sobre otras variedades.
70. añade alguna información sobre otras variedades.
71. añade alguna información sobre otras variedades.
72. añade alguna información sobre otras variedades.
73. añade alguna información sobre otras variedades.
74. añade alguna información sobre otras variedades.
75. añade alguna información sobre otras variedades.
76. no añade ninguna información.
77. añade alguna información sobre otras variedades.
78. añade alguna información sobre otras variedades.
79. añade alguna información sobre otras variedades.
80. añade alguna información sobre otras variedades.
81. añade alguna información sobre otras variedades.
82. añade alguna información sobre otras variedades.
83. añade alguna información sobre otras variedades.
84. añade alguna información sobre otras variedades.
85. añade alguna información sobre otras variedades.
86. añade alguna información sobre otras variedades.
87. añade alguna información sobre otras variedades.

- 88.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 89.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 90.** no añade ninguna información.
- 91.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 92.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 93.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 94.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 95.** no añade ninguna información.
- 96.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 97.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 98.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 99.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 100.** no añade ninguna información.
- 101.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 102.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 103.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 104.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 105.** no añade ninguna información.
- 106.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 107.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 108.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 109.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 110.** añade alguna información sobre otras variedades.
- 111.** añade alguna información sobre otras variedades.

33. Si añade información sobre otras variedades ¿Cómo lo hace? ¿Qué tipo de material utiliza? ¿Utiliza algún material para ello? ¿lo hace usted mismo sobre la marcha? Etc...

- 1.
2. me valgo de material extra que configuro yo, materiales audiovisuales o comentarios en la clase aclarando las variedades existentes.
3. Utilizo muchísimo material audiovisual con variedades dialectales del español para que los alumnos acostumbren sus oídos y empiecen a reconocer diferencias fonéticas, léxicas y sintácticas.
4. En el caso de las variedades fonéticas, intento usar algún material de audio que ejemplifique las diferentes variantes.
5. Cuando hay casos que pueden llevar a confusión si el alumno entra en conflicto con lo que se enseña en clase con otra información: Por ejemplo la diferencia de utilizar el ustedes o el vosotros según la región en la cual te encuentres.
6. Trabajo la comprensión oral con textos de variedades diferentes
7. Sólo si es relevante para el desarrollo de la clase. Explicaciones de vocabulario, registros coloquiales, etc. La reflexión sobre las variedades del español tiene que estar presente en el aula y tendrá mayor o menor relevancia en función de la biografía lingüística de los alumnos y siempre desde una perspectiva de autenticidad comunicativa.
8. "Depende del momento, el tema y la prioridad del momento: documentales, películas, sobre la marcha, con ayuda de alguien en la clase de otro origen, ... Tenemos un libro de texto con diferentes variedades, así que la pregunta 27 no me afecta (no puedo quitar la marca, lo siento). En nuestro libro de texto se oyen, a veces de forma poco consecuente (aunque normalmente con respeto al contenido), diferentes variedades y, como en otros temas de índole cultural, etc., intentamos aprovechar esos aspectos para acercar el mundo hispano a nuestros estudiantes."
9. Utilizo ejercicios de audio donde los estudiantes pueden escuchar a diferentes personas de diferentes lugares. Pero, hasta hora llevo 4 años trabajando con niveles iniciales y siempre les doy que escuchen diferentes modalidades pero ellos no pueden distinguir las diferencias.

- 10.** Material complementario que elaboro yo mismo, o mediante explicaciones sobre la marcha, pero siempre lo tienes en cuenta cuando planificas la clase.
- 11.**
- 12.** audio y video
- 13.** Materiales de otros libros, vídeos y audios sacados de Internet.
- 14.** Según el nivel y sobre la marcha.
- 15.** Sobre la marcha.
- 16.**
- 17.** Audiovisuales, textos.
- 18.** El libro con el que trabajo atiende a diferentes variedades y no he tenido que hacerme esta pregunta, pero en el caso del andaluz, que nunca viene reflejado en los libros de texto, explico las diferencias con canciones, con videos de noticias de internet y sobre la marcha cuando hablo.
- 19.**
- 20.** Para las variedades fonéticas utilizo audiciones de Internet y para las variaciones morfosintácticas y léxicas uso explicaciones en clase y, en los niveles más altos, textos literarios de escritores hispanoamericanos.
- 21.** Depende del contexto y la importancia que tiene el comparar variedades. Si en cada clase y en cada actividad estamos comparando variedades, el alumno puede estresarse y complicarse su aprendizaje. Solo cuando es relevante, busco algún texto de características parecidas para cotejarlo, o pido al alumno que él mismo lo haga, para que practique lo que ha aprendido de una variedad determinada. También depende del nivel, claro.
- 22.** Busco materiales, dado que no conozco a fondo las demás variedades.
- 23.** Siempre que sea relevante para los estudiantes preparo actividades de ampliación de léxico y pronunciación, especialmente, destinadas a comprender y comparar las diferentes variedades.
- 24.** Lo hago yo misma sobre la marcha; a veces uso canciones o videos en los que aparecen diferentes variedades.
- 25.** Utilizo material ya existente para ello o elaboro mis propias anotaciones y apuntaciones
- 26.** Otros libros, sobre la marcha, documentales, películas etc

- 27.** "Depende del objetivo del alumno, si necesito material lo busco o lo hago sobre la marcha. Por ejemplo: (1) Tengo unos alumnos que en febrero del año que viene se irán a vivir a Buenos Aires, (2) Tuve una alumna que tenía que hacer un examen de lengua española para admisión en un curso de doctorado, ... Cada uno tenía necesidades diferentes y específicas."
- 28.** material auditivo
- 29.** Se hace sobre la marcha. Hay ejemplos que son conocidos. También es importante destacar que aunque conozco muchas variedades no soy un especialista y hay cosas que se me escapan.
- 30.** "la realidad fuera del aula es que no existe "el español", sino variantes con las que se encontrarán en posibles viajes y contactos hispanohablantes. Utilizo materiales preparados (audiciones, textos, actividades de vocabulario y de diferencias gramaticales)"
- 31.** "canciones. videos"
- 32.** Busco algún material extra para ello.
- 33.** Sobre la marcha elijo otros acentos, países...
- 34.** Lo hago sobre la marcha. Se debe saber que hay variedades. Se puede saber algo de alguna de ellas. Yo hablo del andaluz, pero no pretendo que aprendan mis particularidades como andaluz por más que me gusten. Por supuesto que toda variedad tiene su versión culta, pero ya bastantes problemas dan los asuntos de una misma variedad como para intentar que digan algo como "ustedes sois". He impartido en alguna ocasión un curso teórico sobre la variedad andaluza. Pero no lo saco de este contexto.
- 35.** "Vídeos. Música. Cómic. Teatro"
- 36.**
- 37.** Busco material original.
- 38.** Materiales extraídos de algún libro de ELE o creados por mí misma
- 39.** Medios audiovisuales. RTVA. Radio en directo....
- 40.** Trato de buscar otros textos en los que se marquen algunas variedades distintas, o incluyo canciones que respondan a otras variedades.
- 41.** Lo hago yo misma sobre la marcha y no espero de los alumnos que se lo aprendan.

- 42.** A veces surgen preguntas y hay que dar la información sobre la marcha. En otras ocasiones lo hago a través de grabaciones y de canciones.
- 43.** Sobre la marcha y sin darle mucho importancia, para no confundir a los alumnos.
- 44.** busco material en internet, especialmente audios y videos para trabajar la pronunciación y la entonación. Para ampliar vocabulario y gramática, completo el material con otros libros de texto.
- 45.** Uso mis propios materiales, los cuales adapto ad hoc, dependiendo de lo que esté cubriendo, el nivel, el curso... Después, en el aula, la "improvisación inteligente" es importante; es decir, la experiencia te da una capacidad para improvisar de forma inteligente. Una tendencia importante en mis clases es incluir aspectos personales, mi propia variedad lingüística y mi experiencia personal en cuanto al contacto con otras variedades. Por ejemplo, los momentos en que he sido discriminado o se han burlado de mi acento andaluz. Lo personal, el chisme, ayuda a disparar la atención de los estudiantes. Hay que saber usarlo para transmitir un mensaje serio pedagógico.
- 46.** Textos reales siempre, orales o escritos. En mi opinión, los textos orales son los más productivos, Youtube y otros sitios en Internet están llenos de muestras de lengua que se pueden utilizar. Organizo la actividad como cualquier otra secuencia didáctica, en base a unos contenidos estructurados que se estudian y practican de manera sistemática en base a unos objetivos.
- 47.**
- 48.**
- 49.** Sólo desde una perspectiva teórica, y con material adicional.
- 50.** Sobre todo, como he dicho anteriormente con vídeos y audiciones.
- 51.** "youtube. busco en metodos. hago yo algun material"
- 52.** Lo hago yo misma sobre la marcha, pero la mayoría del material presenta un español bastante neutro.
- 53.** "Si se trata de una cuestión léxica, lo que es el caso la mayoría de las veces, recurro al DRAE en línea. Si se trata de una cuestión gramatical, por ejemplo en la corrección de un escrito de un estudiante que ha estado en México, también miro la gramática, el DRAE panhispánico, etc."

54. Tengo preparado algunos materiales para trabajar mi variedad: textos y vídeos principalmente.
55. material real didactizado. Audiciones, videos, textos.
56. Uso material audiovisual preferentemente, canciones, fragmentos de alguna película, videos elegidos en youtube, material de creación propia como grabaciones de voz.
- 57.
58. Mapas y grabaciones
- 59.
60. Lo hago yo misma sobre la marcha y llevo algun pequeno dossier
61. Dependiendo del nivel y del nivel, lo hago sobre la marcha y, si veo que es necesario, lo refuerzo con material audiovisual. En niveles superiores, es parte de mis clases de forma casi continuada. Lo ilustro con audiciones, lecturas, visionados, etc. Intento explicar para que los estudiantes sean conscientes de las diferencias entre cada una de las variedades y hago hincapié en las más notables.
62. Actividades que están en la red, otros manuales, etc.
63. intento usar siempre materiales muy nuevos e intento que sean míos, originales, como mi familia, mis amigos, mi ambiente....les pongo fotos, videos, videoconferencias con mi familia para que los escuchen....
64. material audiovisual.
65. música, audiciones, cortos...
- 66.
67. No utilizo material adicional o específico
68. Depende: a veces traigo otro material o si sale marginalmente lo tratamos sobre la marcha.
69. Todo el material posible a disposicion, sobre todo material didactico para conocer las reglas para el uso de las distintas modalidades, textos para lecturas especificas (literatura sudamericana), ejercicios de comprension oral y escrita con grabaciones, dvds con subtítulos (cine español, argentino, etc), articulos de prensa, Internet y ejercicios de simulacion por parejas o en grupo (role-playing)
70. Canciones, audiciones, proyecciones de películas
71. material audiovisual significativo, es decir, relacionado con la materia y los contenidos que se estén dando en ese momento

- 72.** Textos y medios audiovisuales. Lo hago yo misma.
- 73.** A través de vídeos o textos.
- 74.** canciones, cortos, anuncios, películas, poesía, fragmentos de novelas...
- 75.** Preparación de actividades con material escrito, audiovisual, personas reales, imitaciones en caso de necesidad, etc.
- 76.**
- 77.** Lo hago yo mismo, sobre la marcha. A los alumnos les suele gustar bastante.
- 78.** Normalmente fotocopio ejercicios de otros libros y pongo diversas audiciones.
- 79.** En general lo hago sobre la marcha deteniéndome sobre todo aspectos de vocabulario que considero relevantes y/o curiosos. Son incisos, preparados de antemano o no, que no constituyen una actividad en sí.
- 80.** Aula, canciones, grabaciones, vídeos
- 81.** Busco en otros manuales muestras de lengua y a veces elaboro yo el material.
- 82.** No le doy excesiva importancia, pero aviso de que hay otras formas cuando aparecen o incluso cuando algunos estudiantes hablan de ello.
- 83.** Utilizo textos escritos, musicalizados y audiovisuales -adaptados o no- algunos originales y otros elaborados por colegas de profesión.
- 84.** La diferencia lingüística se percibe más en la lengua hablada por consiguiente es fundamental escuchar audiciones con diferentes variedades lingüísticas.
- 85.** Normalmente no llevo un material específicamente preparado pero si surge el tema en clase explico un poco y pongo ejemplos. En cuanto al principio del curso cuando les enseño el alfabeto les enseño las variaciones respecto a la C, Z (por ejemplo)
- 86.** Comprensiones auditivas, ejercicios de léxico. Los recopilo de otros manuales o los elaboro.
- 87.** videos
- 88.** O mediante audiciones, si nos estamos dedicando exclusivamente a ello, o sobre la marcha. Típico ejemplo: si no saben o pueden pronunciar el sonido "z", les comento que no es tan necesario, y por qué, y si aparece vocabulario que yo conozco en su versión sudamericana, también lo aclaro: coche, carro, judías, frijoles, etc.

- 89.** Comics, audiciones, literatura, videos
- 90.** Depende del nivel. En caso de informar sobre las variedades uso material complementario (videos, textos, canciones, etc)
- 91.** Normalmente los materiales que utilizo las tienes. Si no, utilizo actividades extra que encuentro en la red o en otros manuales.
- 92.** Textos escritos y orales
- 93.** Suelo utilizar material audiovisual, sobretodo audiciones donde se muestren otras modalidades como el argentino, mexicano, colombiano.....Como una forma de familiarizar al alumno con la riqueza del español.
- 94.** Añado explicaciones, ejemplos, actividades de otros manuales o actividades propias.
- 95.**
- 96.** Utilizo cortos, por ejemplo, anuncios de los distintos canales autonómicos de la televisión.
- 97.** Obviamente siempre intento trabajar con mi modalidad ya que es la que conozco bien, por tanto, intento usar material con esta variedad. Después le explico al alumno sobre otras variedades y trabajamos algunas actividades... por ejemplo, si estamos viendo la comida, suelo enseñarle culturas gastronómicas de otros países de habla hispana y, obviamente, las actividades que uso están en la variedad objeto de estudio.
- 98.** Depende de la actividad, pero como ya he dicho materiales originales como canciones, videos. También se puede recurrir a textos, a blogs...
- 99.**
- 100.**
- 101.** "Materiales en línea. Publicaciones ya existentes (Español Lengua Viva de Santillana). Materiales de creación propia, uso de vídeos."
- 102.** Lo he explicado verbalmente, aún no he introducido otro material.
- 103.** Utilizo canciones, fragmentos de películas, entrevistas...
- 104.** Utilizo material buscado en internet
- 105.**
- 106.** Buscon materiales, o lo hago yo misma. Mi variedad no suele venir en los manuales, y mi contacto con el mexicano y el caribeño me ha proporcionado bastantes recursos.

- 107.** O bien con materiales concretos o lo elaboro por mi cuenta.
- 108.** Utilizo videos, audios y textos
- 109.** Como he dicho anteriormente, me apoyo en audios y vídeos para establecer la diferencia entre las hablas de Cádiz y de Granada, por ejemplo.
- 110.**
- 111.** Sólo añado información de otras variedades cuando el léxico es esencialmente diferente, por ej un texto que hable de los medios de transporte, que tienen nombres tan diferentes en Argentina, España o Cuba.

34. Indique si cree que su actitud hacia las distintas variantes del español se ve condicionada por el lugar donde enseña.

1. no
2. no
3. no
4. sí
5. sí
6. no
7. sí
8. sí
9. sí
10. sí
11. sí
12. no
13. no
14. sí
15. sí
16. no
17. no
18. no
19. no
20. no
21. no
22. sí
23. no
24. sí
25. sí
26. no
27. sí

- 28. no
- 29. sí
- 30. no
- 31. no
- 32. no
- 33. sí
- 34. no
- 35. no
- 36. no
- 37. sí
- 38. no
- 39. no
- 40. no
- 41. sí
- 42. no
- 43. sí
- 44. no
- 45. sí
- 46. sí
- 47. sí
- 48. sí
- 49. no
- 50. sí
- 51. sí
- 52. sí
- 53. no
- 54. no
- 55. no
- 56. sí
- 57. no

58. no

59. no

60. no

61. no

62. no

63. no

64. sí

65. no

66. no

67. sí

68. sí

69. sí

70. no

71. no

72. no

73. no

74. sí

75. no

76. sí

77. sí

78. sí

79. sí

80. no

81. sí

82. sí

83. no

84. no

85. no

86. sí

87. no

- 88. sí
- 89. no
- 90. sí
- 91. sí
- 92. no
- 93. sí
- 94. sí
- 95. no
- 96. no
- 97. no
- 98. no
- 99. no
- 100. no
- 101. sí
- 102. no
- 103. sí
- 104. sí
- 105. sí
- 106. sí
- 107. sí
- 108. sí
- 109. no
- 110. no
- 111. no

35. ¿Por qué?

1. Profesores de distintos lugares y países
2. Independientemente del lugar donde enseñe uso la variedad atlántica, solo tengo que hacer algunas adaptaciones más específicas según las zonas donde imparta clases por la propia motivación del alumnado
3. Tengo la fortuna de enseñar en un departamento de Hispánicas que es el único o el primero (el único hasta hace muy poco) en el que se ofrecía la posibilidad de estudiar, además de español, las otras tres lenguas peninsulares. Esto dice mucho a favor de la aceptación y la tolerancia para con las demás lenguas. Igualmente con las variedades dialectales de una misma lengua. Después de ocho años trabajando aquí, sólo he escuchado a un compañero una vez comentarme que “suavizaba” mi manera de hablar cuando estaba en clase con los alumnos. Es también común que los acentos regionales y locales se estandaricen cuando se vive en el extranjero durante cierto tiempo. Es una tendencia natural, no buscada.
4. Absolutamente, ya que las necesidades de alumnos dependerán de este lugar de aprendizaje, y por tanto, tengo que adoptar mi método a estas necesidades.
5. Si enseñe español para extranjeros en Andalucía tendré que enseñar las peculiaridades del andaluz, si no los alumnos cuando salgan a la calle encontrarán diferencias difíciles de asumir si antes no se han tratado en clase
6. Porque al enseñar español como tercera lengua, el nivel de mis alumnos no me permite exigir que conozcan y utilicen todas las variedades, lo importante es que comuniquen y se hagan entender.
7. Los alumnos polacos viajan mucho, así que su contacto con diferentes modalidades peninsulares y americanas del español es muy variada. En función de su contacto con ellas, mi actitud en el aula será más abierta o selectiva con esas determinadas variedades que interesen a los alumnos.
8. "Salir de España te hace sentirte más ""hispano"", poniéndote en un plano de igualdad no sólo teórico sino práctico y anímico con el resto de modalidades que uno escucha, menos centrado en lo español y dispuesto a admitir variantes que, en un principio, nos pueden ""sonar"" mal pero que son usadas por hablantes de otros lugares. Suele ocurrir que colegas que acaban de llegar de España y se ponen

a enseñar el castellano, son muy estrictos a la hora de admitir o no diferentes variantes y darlas como correctas. Con el tiempo, ampliando los conocimientos y el contacto con otras variantes dentro y fuera de la clase, esta actitud se vuelve mucho más tolerante."

9. Puede ser...enseño en China, cada vez hay más gente de China que quiere trabajar no solo en España sino también por Sudamérica. También mis estudiantes estudiaran en diferentes partes de España. Pero de todas formas, no es un motivo si no fuera así también lo haría.
10. Está condicionada porque se tiende a algo más "estándar"
11. Porque es lo que conozco.
12. Creo firmemente que el profesor debe tener una dicción clara y acercarse al escrito. Acepto el seseo porque en el universo "español" es la variante más hablada. América Latina debe tener más peso que España.
13. Mis ideas sobre la variación no tienen nada que ver con el sitio donde enseño sino con mi propia relación con el español y mi conocimiento de diferentes variedades.
14. En mi departamento se da importancia a las variantes del español. Es por ello que la dirección quiere a un peninsular y a un sudamericano, entre los profesores extranjeros.
15. La población que asiste a mis cursos son adultos que suelen viajar a diversos países de lengua española por diferentes motivos (vacaciones, trabajo, etc.). Así pues, esta situación se convierte en una necesidad a cubrir.
16. Trabajo en un centro donde los compañeros son de diferentes lugares y los estudiantes han aprendido el español en diferentes latitudes.
17. Por la formación que he recibido y por mi predisposición natural; aunque es lógico que me sienta más cómoda usando mi variante y que sea más fácil para mí trabajar con contenidos relativos a mi cultura y zona geográfica de origen.
18. Creo que mi actitud frente a las variedades del español está más condicionada por mi lugar de origen, porque el andaluz, así como el latinoamericano siempre ha estado peor visto a la hora de enseñar.
19. No, intento transmitir a mis estudiantes mis conocimientos sobre la lengua y sus variedades, independientemente del lugar donde enseñe. Sin embargo tengo algunos alumnos que sienten predilección por

alguna modalidad en concreto y a ellos si que les llevo material extra o más relacionado con esa modalidad, nada más.

- 20.** En mi escuela somos 4 profesoras de español, todas de lugares diferentes y no estamos obligadas o condicionadas a cambiar nuestro modo de hablar.
- 21.** Creo que es importante que el alumno conozca que hay variedades y sepa reconocerlas en la práctica, dependiendo del nivel, también utilizarlas si es necesario. No importa donde se enseñe, la situación cuando se utiliza en práctica el idioma es la misma. Es más determinante el origen del profesor a la hora de elegir una variedad. Tan solo, si se enseña en un país de habla hispana, la enseñanza se enfoca de manera natural en la variedad el lugar.
- 22.** Porque enseño en una universidad china, donde muchos de mis estudiantes tienen trato con empresarios hispanoamericanos; me siento obligado (si bien nadie me ha hablado explícitamente en este sentido) a enseñarles al menos algo acerca de las distintas variantes del español: lo van a necesitar cuando sirvan de intérpretes en las distintas ferias.
- 23.** Porque afortunadamente en mi entorno laboral las diferencias entre las variedades del español son una realidad que se respeta y se promueve.
- 24.** Porque creo que se debe enseñar principalmente la variedad de español estandar del lugar en el que está estudiando el alumno.
- 25.** "He conocido sitios donde infravolaraban o, incluso, llegaba a menospreciar o prohibir el uso de variedades de español, favoreciendo y valorando el uso de un tipo de español estandar del todo descontextualizado y nada útil en mi opinión. Afortunadamente, cada vez más se empiezan a aceptar mejor las variedades y aportaciones de otras variedades y abrir paso en el mundo de la enseñanza ele"
- 26.** He enseñado en Sevilla, Madrid y Londres y siempre he tenido la misma actitud.
- 27.** Por el lugar no, sino por las necesidades de los alumnos.
- 28.** Tengo libertad absoluta y sí estoy orgullosa de ser andaluza, hija de emigrantes, y quiero que los alumnos lo sepan.
- 29.** En el currículo de bachillerato alemán se trata en profundidad el tema de Latinoamérica, por lo que es inevitable el tratamiento de las diferencias en vocabulario, morfología y pronunciación.

30. no
31. tengo total libertad
32. Creo que depende un poco de lo que los alumnos quieran aprender y según las necesidades que tengan.
33. me imagino que en América es má fácil por la proximidad
34. No es el lugar; es la bibliografía, que está pensada para una variedad; es el sistema de escritura, que también se relaciona más bien con una variedad. Mi andaluz no lo entienden bien mis compañeros de otras partes; en cambio, yo sí que entiendo lo que ellos dicen.
35. "Mi experiencia en Zürich me ha puesto en contacto con más variedades, pero mi actitud es la misma. Ahora conozco más y sé diferenciarlas mejor."
36. Considero al profesor gestor de contenidos y en la clase (por lo menos en mi caso) tengo total libertad.
37. Porque, según la localización en donde se imparten las clases, existe la posibilidad de contacto con otras variedades distintas a la usada por el profesor.
38. Más que por el lugar por las necesidades de los estudiantes
39. No tengo ningún tipo de actitud extra hacia otras variedades del español y en mi centro se trata con normalidad.
40. Considero que el castellano es una lengua internacional, con representantes de las diversas modalidades repartidos por el mundo.
41. Si estuviera dando clases de español en Andalucía daría clases en Andaluz. Al encontrarme en Alemania, me cuesta trabajo porque no hablo con mis compañeros en Andaluz y en clase no me saldría natural.
42. Nadie me impone una variedad del español.
43. Creo que ya he contestado esto.
44. entre mi alumnado hay familiares de diferentes países hispanoamericanos, mi variedad andaluza es sólo una más.
45. La enseñanza del español se debe adaptar a las necesidades concretas de la zona geopolítica en la que enseñamos español. En EEUU, no es lo mismo enseñar español en Texas, en California o en la zona de Washington DC, pues las comunidades de latinos son diferentes. Lo mismo ocurriría en Europa. La enseñanza del español depende, entre otras cosas, de las necesidades de los estudiantes (para qué quieren usar español) y de dónde están aprendiendo español (si lo hacen

en Sevilla, en contacto con el habla andaluza, deben saber de esa variedad, si lo hacen en Filipinas, deben conocer la variedad que allí se conserva...)

46. Más que nada, se ve condicionada por el contexto de enseñanza y el interés de los alumnos. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes en Finlandia están interesados en aprender una variedad peninsular del castellano, mientras que, en Alemania, una gran parte del alumnado se matricula en un curso de español teniendo en mente Latinoamérica. Creo que el contenido referido a las variedades, como el resto de los contenidos, se deben negociar con los alumnos en base a las directrices del currículo.
47. porque mi enseñanza se adapta al lugar de trabajo
48. Porque el lugar donde enseño se utiliza el español de la Península.
49. Intento enseñar un español estándar independientemente del lugar donde enseñe.
50. "Porque seguimos libros de texto que tienen unas directrices fijas. Sin embargo, tenemos la flexibilidad de meter diferentes aspectos que nos parezcan importantes. El nivel del alumno, el interés y el horario también influyen."
51. Creo que para la mayoría sería más fácil ir a viajar a España, es el país que está más cerca.
52. Se ve condicionada positivamente en el sentido de la aceptación y la consideración ya que hay muchos estudiantes que hablan variedades de Hispanoamérica. Por otro lado, la modalidad de cada docente nunca ha sido tema ni entre los compañeros ni por parte del empleador. En ese sentido es un ambiente muy abierto: no rechazar directamente algo sólo por no corresponder a mi variante.
53. Como ya he dicho, los estudiantes universitarios no se sorprenden por esta cuestión, pues, en general, ya tienen conciencia de esta diversidad.
54. Ahora que enseño en Italia no, cuando enseño en Málaga sí, doy prioridad a mi variedad.
55. Porque en clase trabajamos con un español estándar.
56. Una actitud abierta y respetuosa crea siempre buen ambiente e invita a que se extienda esa misma actitud.
57. El español que se aprende en libros está casi siempre igual organizado.
58. Creo que siempre es importante

59. porque no es así
60. Simplemente es una cuestión de tiempo, ya que a la hora de realizar el programa de estudio, se le ha dedicado un pequeño apartado a las variedades lingüísticas del español.
61. Tengo entera libertad de enseñar como creo que es más conveniente. Nunca nadie me ha condicionado en forma alguna por usar una u otra variante o por explicarlas y darlas a conocer a mis estudiantes.
62. Convivimos en el Líbano, y anteriormente en Siria, con total naturalidad con las otras variedades.
63. no por el lugar donde uno enseña, sino por la persona, por el profesor, porque si es andaluz, seguramente quiera enseñar también su modalidad y presumir de ella, como yo hago, je, je
64. Condicionada a la hora de enseñar español, difícil introducir una variedad.
65. ...
66. Tengo libertad absoluta, y el centro donde trabajo respeta al máximo todas las variantes del español
67. Existen todavía prejuicios sobre el prestigio de determinadas variantes
68. Cara al exterior se valora mucho el español meridional pero a la hora de la verdad se tiene una visión muy centralista del idioma y como si fuera solo patrimonio de los castellanos. Las demás variedades son minusvaloradas.
69. Se ve condicionada en cuanto a la enseñanza a través de un modelo estándar pero hay apertura e interés en conocer las distintas variantes en clase
70. Mi actitud es siempre de respeto, independientemente del lugar en el que trabaje.
71. no me afecta en absoluto el hecho de estar en Grecia, aunque puede que sí el vivir en el extranjero.
72. El Instituto Cervantes es un lugar abierto a todas las ideas del profesorado. Es un magnífico lugar de trabajo.
73. Porque para mí el español es una lengua multiforme y no puedo mentir a mis alumnos. Otra cosa es que yo use diferentes variedades (no es natural y no creo que eso sea bueno).
74. por su cercanía espacial y cultural al sur de España.

- 75.** Se favorece la enseñanza de las distintas variedades.
- 76.** Enseñanza obligatoria con alumnado poco motivado y de barrio difícil.
- 77.** A mayor información sobre el tema, mayor aprecio a la diversidad. El desconocimiento suele hacer que el ambiente académico derive hacia posturas un tanto retrógradas.
- 78.** En mis clases otras modalidades del español están continuamente presentes no sólo por mis explicaciones, sino también por las aportaciones de los propios estudiantes. En clase casi siempre cuento con estudiantes Erasmus (de distintas ciudades españolas) y latinoamericanos. La mayoría de los estudiantes alemanes de RWL o RSL, además, han estado en Latinoamérica.
- 79.** El hecho de dar clase en un país anglosajón a estudiantes que no están en un contexto de inmersión forma parte de lo anteriormente mencionado.
- 80.** Supongo que sí, porque es la que el alumno va a poner más en práctica. No se le puede enseñar una variedad de un país de habla hispana en otro, no tendría sentido que un alemán en Argentina aprendiera la variedad de España.
- 81.** De manera positiva. En nuestro centro se valoran todas las variedades. Asimismo, en este centro he tenido la posibilidad de trabajar conjuntamente con profesores que usan otras variedades.
- 82.** EE.UU. es un crisol del español mundial. Nunca he sido más hispano que en los EUA. Aquí tienes que aprender de otros sobre tu propia lengua, y es lo mejor que me ha podido pasar para sentirme parte de una lengua tan grande y variada.
- 83.** Mi opinión en relación a estas cuestiones se conformó durante el período de formación previo a mi ingreso en la institución en la que actualmente trabajo.
- 84.** Tengo total libertad
- 85.** Porque no
- 86.** Enseñanza universitaria.
- 87.** no creo
- 88.** Quizás al estar en el extranjero, tiendo a ser más abierto a la hora de corregir ciertos aspectos fonéticos o gramaticales. Supongo que si estuviera en España, sería diferente.

- 89.** Tengo libertad para incluir las actividades que me parezcan convenientes, y los libros de texto potencian la enseñanza de las distintas variedades, aunque incidan más sobre el español de América latina.
- 90.** Porque la mayoría de los alumnos a los que enseño tienen niveles elementales y, por tanto, la modalidad que me gusta usar por comodidad y eficacia en el aprendizaje por parte del alumno es una más estándar.
- 91.** Por el objetivo de aprendizaje del grupo meta.
- 92.** En el Insitituto CErvantes enseñan profesores con diferentes modalidades de español
- 93.** Pienso que en el Instituto Cervantes se privilegia la enseñanza de la modalidad del español hablado en España. Es algo que se puede comprobar en los manuales y recursos que solemos emplear. Las demás modalidades quedan relegadas a un lugar muy secundario.
- 94.** "Si enseñara en algún lugar donde el español fuera la lengua nativa, tendría que centrarme más en esa variedad. Al enseñar en Moscú, tengo que esforzarme por referirme a distintas variedades, aunque nunca tenemos demasiado tiempo para profundizar en ellas. Por eso, la variedad que mejor conocen mis alumnos siempre es la mía."
- 95.** Me es indiferente el lugar donde enseño.
- 96.** Lo haría en cualquier sitio donde me encontrara.
- 97.** Porque pienso que si enseñara en otros países actuaría igual en mis clases.
- 98.** Depende del nivel del estudiante. en niveles avanzados considero necesario introducirlo por el hecho de aue el español varia mucho de un lugar a otro y estudiar esas variedades en clase va a dar mas herramientas a los alumnos para desenvolverse en diferentes contextos. No podemos cerrarnos a un solo contexto, ideal y perfecto. La realidad esta ahi y tenemos que tenerla en cuenta.
- 99.** No, se ve condicionada por las necesidades de los diferentes grupos.
- 100.** Creo que enseñase donde enseñase trataría de usar el español estándar porque creo que resulta más práctico.
- 101.** No es lo mismo enseñar a alumnos cuya L1 sea una lengua románica que a otros que no. Para los primeros es más fácil la distinción ya desde niveles iniciales.

- 102.** Al tratarse de clases particulares no tengo condicionamientos en ese sentido
- 103.** Porque no todo el alumnado tiene las mismas necesidades. Hay alumnos (americanos, por ejemplo) que sólo conocen la variedad latinoamericana y la mayoría de ellos aprenden español por cuestiones profesionales y desean conocer la variedad de español utilizada en el lugar donde vayan a trabajar.
- 104.** Al enseñar en Inglaterra la programación se ve muy limitada por la programación que se hace orientada principalmente a pasar los exámenes de evaluación. Además, en el currículo inglés, las variedades del español no es uno de los tema principales
- 105.** Por los objetivos finales de mis alumnos. Ya lo he explicado en la pregunta 30.
- 106.** "Si estoy preparando a mis alumnos para un examen que tendrá lugar en castellano septentrional, eso determina naturalmente el tiempo que puedo dedicarle a otras variedades. Si mi manual está en variedad mexicana (o una variopinta mezcla de variedades sudamericanas, como me ha ocurrido en alguna ocasión), necesito más tiempo para prepararme el vocabulario necesario."
- 107.** El departamento en el que enseñe condiciona directa o indirectamente mi actitud, ya que en departamento se tienen que determinar los contenidos que se van a tratar y se delimita el método de estudio, que influye en esto.
- 108.** Creo que sí porque mis alumnos quieren viajar a Latino América por lo que es más interesante para ellos familiarizarse con las distintas variantes del español. Si enseñas en España a estudiantes que sólo quieren vivir allí pues es un poco irrelevante.
- 109.** Yo creo que cuando se es profesor de ELE en Europa, la variedad más utilizada es la septentrional. Porque los alumnos están acostumbrados a escuchar esa variedad.
- 110.** Porque no he tenido limitación alguna al respecto
- 111.** No uso acento andaluz en ningún país en el que he enseñado español, no me condiciona el sitio, sino la comprensión más rápida y efectiva por parte de los estudiantes.

36. ¿Se ha visto en la necesidad de tener que emplear una u otra modalidad del español en la clase ?

1. no
2. no
3. no
4. sí
5. sí
6. sí
7. no
8. sí
9. no
10. sí
11. no
12. sí
13. sí
14. sí
15. no
16. no
17. no
18. no
19. no
20. no
21. sí
22. sí
23. sí
24. sí
25. no
26. no
27. sí

- 28. sí
- 29. sí
- 30. no
- 31. no
- 32. no
- 33. sí
- 34. sí
- 35. no
- 36. sí
- 37. no
- 38. sí
- 39. sí
- 40. no
- 41. no
- 42. sí
- 43. no
- 44. no
- 45. sí
- 46. no
- 47. no
- 48. sí
- 49. sí
- 50. sí
- 51. no
- 52. no
- 53. no
- 54. sí
- 55. no
- 56. sí
- 57. no

- 58. sí
- 59. no
- 60. sí
- 61. sí
- 62. no
- 63. sí
- 64. no
- 65. sí
- 66. no
- 67. sí
- 68. sí
- 69. sí
- 70. no
- 71. no
- 72. no
- 73. sí
- 74. no
- 75. no
- 76. no
- 77. no
- 78. no
- 79. no
- 80. no
- 81. no
- 82. no
- 83. sí
- 84. no
- 85. no
- 86. no
- 87. sí

- 88.** sí
- 89.** no
- 90.** sí
- 91.** sí
- 92.** no
- 93.** no
- 94.** no
- 95.** sí
- 96.** sí
- 97.** sí
- 98.** no
- 99.** sí
- 100.** no
- 101.** sí
- 102.** no
- 103.** sí
- 104.** sí
- 105.** no
- 106.** sí
- 107.** no
- 108.** no
- 109.** sí
- 110.** sí
- 111.** sí

37. ¿Por qué?

1. Nadie me ha obligado nunca a usar otra variedad del español. Pero en Francia a compañeras latinoamericanas se les obligaba a imitar acento español
2. Creo que cuando se es clara en el mensaje y se recibe de forma inteligible no es necesario cambiar registros más allá de que se haga para demostrar puntualmente las diferencias entre las modalidades
3. No he tenido problema en utilizar la variedad del sitio de donde procedo.
4. Por ejemplo, cuando enseñaba español en Costa Rica, me tuve que acostumbrar a usar más el "usted" y "ustedes", que el "tú" o "vosotros", para facilitar la comunicación con los alumnos, los cuales están habituados a escuchar las dos primeras formas en su medio de aprendizaje.
5. En el caso de aclarar conceptos
6. Porque mi acento andaluz es difícil de entender por mis alumnos (ejemplo: la supresión de la "s" al final de las palabras)
7. No me parece comunicativamente auténtico que yo tenga que variar mi modalidad del español, aunque si puedo hacerles reflexionar sobre la existencia de otras modalidades. Creo que el alumno va creando su propia interlengua y que las modalidades de los profesores y de las personas que va conociendo van configurando su español. Es importante que las vaya asimilando, pero no tiene por qué haber una determinada modalidad que "tiene que conocer" porque es la estándar.
8. Véase arriba: los libros de texto, actividades variadas en clase (escuchamos canciones de chicanos, andaluces, ...), etc.
9. Nunca.
10. Pues para intentar "estandarizar"
11. No emplear, pero sí aclarar cuestiones de alumnos que habían aprendido español en países de Hispanoamérica.
12. "Mis alumnos querían conocer la variedad del sur de España. Con otros hice un intercambio y viajamos a mi pueblo, así que tuve que hacer un intesivo de andaluz variante occidental (aunque siempre explico también la oriental)"

13. "Tengo que enseñar una variedad más estandarizada. La mía es meridional. No supone un gran esfuerzo. Nadie controla eso. Pero entienda esto en un sentido amplio, no sólo en cuanto a la fonética."
14. En alumnos de niveles iniciales, para no confundirlos.
15. No se ha dado el caso.
16. No ha sido necesario.
17. No ha sido necesario.
18. Sólo en los primeros días no me como el final de las palabras pero después no más,
19. Nunca me he encontrado con esas exigencias, si lo hiciera sería porque los alumnos y yo así lo acordamos.
20. En la escuela donde trabajo nunca hemos estado obligados a expresarnos en una modalidad, por supuesto que todos hemos evitado las variantes dialectales.
21. He utilizado la variedad colombiana cuando un alumno, por ejemplo, necesitaba aprenderla para viajar a Colombia. Como mi variedad es otra, lo he hecho a través de textos, videos y teoría aplicada a estos.
22. Para explicar determinadas peculiaridades de dicha modalidad que no están presentes en la mía.
23. "Durante un curso académico impartí clases de español en Estados Unidos y el libro de texto que utilizaba el departamento donde trabajaba intentaba utilizar un vocabulario ""panhispánico"" (Puntos de Partida, de McGraw Hill) donde la variante principal era la centroamericana. Al ser este el referente real más cercano a aquellos estudiantes tuve que adaptar principalmente mi vocabulario para no causar demasiada confusión a los estudiantes de nivel inicial."
24. Porque me pidieron que usara en una clase sólo el andaluz para que los alumnos escucharan otra variedad del español.
25. Siempre he sido libre dentro del aula y autónoma a la hora de impartir las clases.
26. solo mencionar diferentes palabras o pronunciaciones pero no emplearla yo
27. En función de las necesidades de los alumnos.
28. Sí, con los principiantes para que me entiendan.

- 29.** El ejemplo mencionado en la respuesta 21, por el intercambio de un grupo de alumnas.
- 30.** no
- 31.** total libertad
- 32.** No lo he considerado necesario.
- 33.** en función de los temas o documentos tratados en clase
- 34.** Hay gente que ha aprendido en Latinoamérica. Yo intento hacerles ver que está bien que usen otras modalidades. A veces se empeñan en que solo lo español puede ser lo recomendable. Yo enseño lo que yo conozco; no puedo enseñar chileno, pero si alguien ya habla chileno, pues no pasa nada.
- 35.** Siempre uso la misma
- 36.** Prestigio
- 37.** Porque no ha sido necesario para la comprensión de los temas.
- 38.** Mi acento andaluz se neutralizó hace mucho cuando empecé a enseñar español
- 39.** Al principio creía que si hablaba en "andaluz" no me entenderían y he visto que no es así...
- 40.** Nunca he creído necesario fingir mi forma de hablar.
- 41.** Siempre uso la modalidad estándar.
- 42.** En los niveles más bajos me ha parecido oportuno. Fenómenos como la aspiración pueden causar dificultades al principiante.
- 43.** No ha sido necesario.
- 44.** mis alumnos aceptan cualquier modalidad de español siempre que les prometa que los van a comprender si hablan así.
- 45.** Depende de la materia que se cubre, de la actividad concreta que se realiza, del lugar geopolítico y de la institución en que se enseña, del grupo de estudiantes que tienes en cada curso...
- 46.** Éste es un tema claro para mí. Como profesional de la lengua, puedo describir diferentes variedades a mis estudiantes, pero la única variedad que puedo hablar y, por ende, enseñar es en mi variedad materna: el español que he aprendido con mi familia en Jaén.
- 47.** porque siempre me han entendido bien

48. En el español hablado no hablo con mi acento andaluz, intento no saltarme los finales de palabras.
49. Mi modalidad es la meridional y en clase intento pronunciar de una forma neutra.
50. Porque sobre todo al principio, no reconocen los plurales o las sílabas finales. Al hablar más lento, pronuncio todas las sílabas, ya que tengo más tiempo para pronunciar.
51. necesidad no, para explicar si
52. La modalidad del español no es tema.
53. No, no es tanto la necesidad de cambiar de modalidad como el hecho de tener que utilizar un nivel de expresión "más didáctico" y por tanto "menos natural", sobre todo en los niveles de principiante e intermedio.
54. Creo que todos, de forma consciente o inconsciente usamos una variedad lo más neutra posible cuando nos ponemos ante un grupo de alumnos extranjeros.
55. Porque en clase uso el español estándar.
56. Por convencimiento propio. Como alumna que he sido de lengua alemana durante muchísimos años, veo conveniente empezar por intentar entender la forma estándar. En niveles más avanzados es interesante conocer otras variedades, para así comprender otras modalidades de otros lugares. Por este motivo me ha parecido importante enseñar de este modo a mis propios alumnos de español como L2.
57. Hablo un español, claro y simple y no he necesitado utilizar otra variante del español.
58. Para explicar las diferencias
59. porque no ha sido necesario
60. Porque es la que mejor conozco, es la que estudiábamos en el colegio como Lengua Española
61. Cuando enseñaba en España a europeos, necesitaba marcar más la pronunciación y hacerla menos "andaluza" para que los estudiantes principiantes e intermedios pudieran entenderme mejor. No me ha ocurrido cuando enseñaba en EEUU o en otros países.
62. Porque quizás en clase lo que hacemos los profesores es limitar los rasgos de la oralidad y coloquialidad, pero nunca nuestra variedad

lingüística. Neutralizar algunos aspectos, y ser naturales es suficiente para resultar claros para nuestros alumnos.

63. pero por lo que he dicho antes, alumnos que acaban de empezar a aprender y no puedo sesear porque seguramente escriban "sapato" y no "zapato"
64. Si utilizas algo estandar, no te ves obligado.
65. En niveles bajos, intento pronunciar el final de las palabras, porque si no, crearía un poco de confusión entre el alumnado.
66. Porque me entienden correctamente en la modalidad que hablo; el andaluz.
67. En niveles iniciales, para evitar dificultades de comprensión en el caso de que el alumno deba interactuar con hablantes de otras variantes
68. Por lo dicho anteriormente.
69. Debo utilizar una modalidad de español distinta de la mia. El español de Castilla es el empleado en el extranjero para enseñar, por lo que me he visto no obligada pero si condicionada. Creo que es algo generalmente aceptado. Y siguiendo las reglas gramaticales tendria que decir a mis alumnos " He cogido el autobus" y no "He cogio el autobu" o "cerveza" y no "serveza", pero conociendo las dos modalidades si es mi labor que sepan distinguir las
70. Nunca ha habido una situación en la que me obligaran a usar una determinada modalidad, si bien reconozco que en la enseñanza, por decisión propia, trato de no producir aspiraciones propias de mi modalidad, sobre todo por el carácter distintivo que representan las -s finales en la formación de los plurales.
71. no se ha propiciado la necesidad
72. Nunca me han obligado a utilizar una u otra variedad. Solo uso mi criterio y mis conocimientos para saber cuando usar una variedad diferente.
73. En algún momento para mostrar las diferencias. También, alguna vez me ha fallado el equipo técnico y he tenido que leer las transcripciones imitando diferentes variedades.
74. porque no ha surgido la necesidad
75. Nadie me ha impuesto nada. Solo he cambiado mi modalidad en casos en los que yo lo he considerado estrictamente necesario.

- 76.** Intento neutralizar un poco mi acento para facilitar la comprensión de los alumnos y la pronunciación por su parte de consonantes finales que, en mi variedad lingüística no se pronuncian. No es por necesidad, sino por comodidad.
- 77.** nunca
- 78.** Por lo general, en clase hablo más despacio de lo normal y pronuncio adecuadamente para que todos los estudiantes puedan entenderme. Es decir, que yo no diría que hablo un andaluz cerrado (nunca lo he hecho) y que crea necesario cambiar de modalidad. Mi acento andaluz se oye, pero hasta ahora nunca ha resultado ser un problema.
- 79.** No lo contemplo la cuestión como necesaria.
- 80.** Siempre he enseñado a mis alumnos con la variedad común establecida en los manuales creados por España, pero eso no ha impedido que hable en mi variedad lingüística del sur.
- 81.** He usado la mía siempre aunque la haya neutralizado un poco en ocasiones.
- 82.** S/N
- 83.** Para ilustrar algunas diferencias entre variantes.
- 84.** Tengo total libertad
- 85.** Porque no era necesario
- 86.** No se ha dado el caso.
- 87.** en niveles menores prescindo de mi modalidad meridional
- 88.** Porque ese día tocaba explicar las hablas andaluzas. En otras ocasiones, por ejemplos gramaticales o fonéticos aislados.
- 89.** No he tenido que emplear otra modalidad de manera activa (sí neutralizar la mía), aunque he tenido alumnos que aprendieron español en algún país latinoamericano y me ha sido muy útil conocer la variedad y poder explicarla al resto de la clase (principalmente en cuestiones de léxico y diferencias de uso gramatical). En alguna ocasión he utilizado un español menos estandar o la modalidad argentina para dirigirme a estos alumnos, pero no por necesidad.
- 90.** Cursos de español elemental para arquitectos. Estos alumnos iban a realizar unas practicas de trabajo en Sevilla durante 3 meses, así que desde el principio use la modalidad de esta zona en concreto pero sin profundizar por tratarse de cursos de 2 días y con aprendientes de nivel A1.

- 91.** En los cursos de nivel A1 necesito utilizar una variedad estándar centro norte peninsular para facilitar la comprensión.
- 92.** No ha aprecido esa necesidad
- 93.** Porque siempre empleo la variedad estándar.
- 94.** Solo en niveles iniciales para facilitar la comprensión, modulo la pronunciación.
- 95.** En los niveles de A1 y A2 modero mi acento para acercar mi forma de hablar a la lengua escrita. Mi acento andaluz es bastante fuerte y puede desmoralizar a los principiantes.
- 96.** Para marcar la diferencia.
- 97.** Porque si tengo un alumno cuyo objetivo es aprender español para irse a vivir/trabajar a Sudamérica, obviamente intento utilizar mucho más mi modalidad ya que se acerca más a la realidad que el estudiante se va a encontrar.
- 98.** Hemos hecho una introduccion pero no por necesidad sino por el material utilizado en clase.
- 99.** Porque algunos alumnos han viajado a Argentina o a México.
- 100.** Nunca se me ha dado el caso.
- 101.** En ocasiones los alumnos ya tienen curiosidad por conocer otras variedades.
- 102.** No se ha dado el caso
- 103.** Empleo una modalidad neutra para darles confianza y poco a poco voy introduciendo la variedad meridional.
- 104.** La variedad septentrional porque es la que los alumnos han estado estudiando en clase
- 105.** Siempre utilizo el estandar.
- 106.** "Cuando enseñé en Estados Unidos tuve que empaparme de mexicano a marchas forzadas (fue hace varios años, antes de empezaer a tener contacto con hablantes de esa variedad). Al margen de que tenía problemas para entender el libro de texto, me proporcionaron un ayudante puertorriqueño que hablaba un castellano que más parecía Spanglish. Toda una aventura; lo cierto es que me costó reconocer que a mis chicos de poco les serviría cualquier variante del castellano que no sirviera en México."
- 107.** Siempre se entiende el español estandar.

108. No hasta ahora....

109. Yo normalmente utilizo la septentrional, porque como he dicho, los alumnos están acostumbrados a recibir información sobre el español en esta variedad.

110. Por falta de nivel

111. Para explicar las diferentes variedades.

38. ¿Cree que la utilización de una modalidad u otra tiene consecuencias para el alumnado?

1. puede ser
2. puede ser
3. no
4. sí
5. puede ser
6. puede ser
7. sí
8. puede ser
9. no
10. puede ser
11. puede ser
12. sí
13. no
14. sí
15. sí
16. puede ser
17. sí
18. no
19. sí
20. puede ser
21. puede ser
22. sí
23. puede ser
24. sí
25. sí
26. puede ser
27. sí

- 28. sí
- 29. sí
- 30. sí
- 31. sí
- 32. no
- 33. sí
- 34. sí
- 35. puede ser
- 36. puede ser
- 37. sí
- 38. sí
- 39. no
- 40. sí
- 41. sí
- 42. sí
- 43. puede ser
- 44. sí
- 45. sí
- 46. sí
- 47. puede ser
- 48. no
- 49. sí
- 50. puede ser
- 51. sí
- 52. puede ser
- 53. sí
- 54. sí
- 55. sí
- 56. sí
- 57. no

- 58. no
- 59. puede ser
- 60. puede ser
- 61. sí
- 62. no
- 63. sí
- 64. sí
- 65. sí
- 66. puede ser
- 67. puede ser
- 68. no
- 69. sí
- 70. sí
- 71. puede ser
- 72. sí
- 73. puede ser
- 74. sí
- 75. sí
- 76. puede ser
- 77. no
- 78. puede ser
- 79. sí
- 80. no
- 81. sí
- 82. no
- 83. puede ser
- 84. sí
- 85. puede ser
- 86. puede ser
- 87. sí

- 88.** sí
- 89.** sí
- 90.** puede ser
- 91.** sí
- 92.** no
- 93.** sí
- 94.** puede ser
- 95.** sí
- 96.** sí
- 97.** sí
- 98.** puede ser
- 99.** sí
- 100.** puede ser
- 101.** sí
- 102.** puede ser
- 103.** sí
- 104.** sí
- 105.** sí
- 106.** sí
- 107.** puede ser
- 108.** puede ser
- 109.** sí
- 110.** puede ser
- 111.** puede ser

39. ¿Por qué?

1. "Se acostumbra a esa y les resulta extrañas las demás pero nada perjudicial que yo sepa (excepto que el seseo dificulta la ortografía, poco que hacer ya que son mayoría los seseantes...)"
2. mayor aceptación de la sonoridad de algunos fonemas
3. Creo que si se explica debidamente, no debe de tener mayores consecuencias para el alumno. Ayer en clase sorprendí a mis alumnos diciendo "hojpital" en vez de "hospital". Me hizo mucha gracia y les comenté que no tenían porqué leer esa palabra o decir esa palabra como yo lo hacía, que podían seguir pronunciando todas las eses en los lugares que aparecieran si querían, pero que era su elección. Tampoco pretendo erigirme como modelo.
4. Por supuesto, los alumnos van a tender emplear expresiones y vocabulario, aparte de adquirir unas habilidades fonéticas, acorde con la modalidad que le han enseñado.
- 5.
6. Sólo en lo que concierne al vocabulario propio de cada variedad. Por ejemplo, yo enseñé la palabra "gafas" a mis alumnos, mientras que un profesor argentino enseñaría "anteojos". Esta diferencia podría desestabilizar al alumnado
7. Como decía en 32. la consecuencia es que el español de mis alumnos estará más familiarizado con mi modalidad y lógicamente les influirá más, pero ellos no tienen por qué utilizarla de forma activa. Ellos son hablantes de español, pero son polacos.. no necesitan utilizar una modalidad concreta para hablar su español. Creo que la perspectiva nativista en la enseñanza de lenguas extranjeras es un error. Me gusta más la perspectiva del plurilingüismo y del desarrollo de una interlengua propia y única en cada alumno, fruto de su interacción con la lengua de estudio a lo largo de toda su vida
8. "En mi opinión, depende de lo ""especial"", ""marcada"" o ""restrictiva"" que sea esa norma. Si lo es demasiado, puede hacer que tengan problemas para entender otras modalidades y que, al entrar en contacto con otras modalidades tras los estudios, no sean consecuentes en la usada y hagan mezclas extrañas. Con ""restrictivo"" quiero decir que, por ejemplo, la persona que aprenda un castellano seseando va a ser muy difícil que luego pueda diferenciar ""z"" y ""s"", pero no al revés (aprender diferenciando y luego pasarse al seseo si vive una

temporada en un lugar donde se hable así). ¿Es importante esto? Esa es otra cuestión bastante opinable."

9. Creo que es bueno para el alumnado.
10. Claro, se pueden acostumar a ciertos cambios en el vocabulario, pero también los hace más ricos...
11. Depende de dónde vaya, puede ser que no comprenda ciertos modismos, acentos. Pero en general creo que el español es uno y se entienden todas las modalidades.
12. pienso que si se emplea un lenguaje muy de una zona corro el riesgo de que el alumno vaya a algún sitio distinto y no se le entienda.
13. Los alumnos no aprenden lo que nosotros enseñamos.
14. La utilización de varias modalidades los enriquece en su comprensión, vocabulario,...
15. Puede producir malentendidos, desconciertos, frustración en la comunicación si no son conscientes de la variedad de modalidades del español que existen.
16. Depende del nivel de los estudiantes.
17. Consecuencias positivas, si el alumno tiene la suerte de conocer a varios profesores (u otros nativos) que utilicen distintas variedades.
18. Siempre se va a hacer entender en todos los países de habla hispana, igual qué variante habla.
19. Logicamente el alumno usará esa modalidad también.
20. Podría ser que un hablante tuviera problemas de comprensión si el profesor es español y tiene que viajar a latinoamérica o viceversa.
21. El alumno, siempre y cuando adquiera una modalidad culta, tendrá las mismas consecuencias de un nativo cuando viaja a otra zona de habla hispana y desconoce la variedad.
22. Más bien la NO utilización: puede provocar que el alumno no esté preparado cuando se encuentre expuesto a una determinada modalidad.
23. Porque por desgracia es una realidad que hay variedades del español (como la variedad meridional en España) que aún sufren el lastre de ser consideradas menos válidas, correctas o adecuadas que otras.
24. Porque tienden a imitar el modelo lingüístico del profesor (si están estudiando fuera de un país hispanohablante). Si enseño en Sevilla

español estandar y sólo uso este español, después los alumnos tienen serias dificultades para enfrentarse a la lengua que se habla en la calle, sobretodo al principio (eso si el alumno se queda un periodo largo). No se enteran de nada, la comprensión oral se le queda atravesada....

25.

26. EStará menos acostumbrado a la variedad no utilizada

27. Porque puede ser que para el alumno sea algo de mucha importancia aprender una modalidad determinada.

28.

29. Puede darse el caso que el alumnado viaje a un país con una modalidad distinta y que esté un poco perdido. O que conozca a alguien de otro país donde se habla una modalidad que no ha tratado y ocurra lo mismo. Es inevitable y no creo que sean consecuencias muy negativas.

30. Se pretende fomentar y ampliar los conocimientos de la lengua que se estudia con sus variantes

31. porque creo que hay que enseñar un estandar y luego mostrar la variedad

32.

33. dificultades de comprensión

34. Más que el conocimiento de una variedad, lo peligroso puede ser el desconocimiento de lo más general y de lo correcto. Esto colocaría al estudiante en una situación de desventaja. Vivimos en un mundo competitivo en que nos distinguimos por escribir bien o mal o por hablar bien o mal. Y no es que lo incorrecto no funcione; es que necesitamos discriminar. Por eso, las propuestas de G. Márquez o J. R. Jiménez no tenían sentido. Porque ya sabemos que no pasa nada por decir "jente". La cuestión es que necesitamos discriminar entre lo correcto e incorrecto para distinguirnos...

35. Si van viaje de recreo o de estudios a un país o ciudad donde se habla otra variedad, suelen tener algún problema.

36.

37. Amplia su visión y comprensión sobre el idioma español.

38. Porque aprenderán a expresarse de la forma en que lo haga el profesor y los materiales que apoyen las clases

- 39.** Comunicarse es comunicarse y con cada variante nos podemos hacer entender perfectamente. Tengo estudiantes que hablan en clase con distintos acentos-dialectos-variantes porque o bien han estudiado en una zona determinada o porque sus padres son de esos lugares y nos entendemos todos pero que muy bien.
- 40.** Amplia su conciencia sobre el mundo del castellano, tanto en el nivel lingüístico como en el cultural. Contribuye a eliminar prejuicios.
- 41.** Si son alumnos de magisterio, deberían aprender la variedad septentrional. Si se trata de Hispánicas, ellos mismos pueden elegir la variedad que más les guste mediante estancias en los diferentes países de habla hispana.
- 42.** Por desgracia no en todos los lugares se aceptan todas las modalidades.
- 43.** Depende del nivel. No importa tanto en los niveles iniciales.
- 44.** en los niveles iniciales pueden agobiarse mucho si aprenden la variedad septentrional y viajan a Andalucía, porque les cuesta comprender a la gente en la calle. En los niveles intermedio y superior tienen más vocabulario y les cuesta menos comprender por sí mismos diferentes variedades.
- 45.** Las consecuencias pueden ser esenciales para el futuro uso de la lengua por parte de los alumnos. También pueden ser traumáticas. Si no se expone a los estudiantes a la realidad del uso de la lengua, su rica diversidad, nunca podrá hablar ni comunicarse adecuadamente en español.
- 46.** Por supuesto que tiene consecuencias, ya que los alumnos adoptarán esta forma de hablar castellano, especialmente si no se encuentran en una situación de inmersión y no cuentan con otros input de lengua.
- 47.** porque cabe la posibilidad de que se deje influenciar por la modalidad que aprende conmigo a la hora de aplicar lo aprendido
- 48.** Creo que el idioma se aprenderá siempre y cuando se sea consecuente con una modalidad.
- 49.** Creo que es más difícil para el alumno aprender una determinada modalidad, y además eso le puede llevar a confusión, sobre todo a confusión ortográfica.
- 50.** Pueden pensar que lo que ellos aprendieron es lo correcto. Estaríamos manipulando la visión del alumno. Hay que hacerles saber que hay muchas variedades lingüísticas.

- 51.** "Creo que es mejor hablar primero castellano, con ese, diremos. y luego se pueden aprender otras variedades. por que? porque un alumno que aprende a hablar andaluz solo con zetas no hay manera de quitarle o hacerle aprender el castellano."
- 52.** Qué quiere decir consecuencias? Positivas? Negativas? La única consecuencia es que el alumno hablará la modalidad del docente que ha tenido y le marcará en ese sentido. Pero no creo que eso sea ni negativo ni positivo.
- 53.** "No tiene consecuencias negativas: la mayoría de nuestros alumnos van a ser profesores de enseñanza media, y allí se acepta que el profesor hable como un mexicano, un chileno, un argentino, o un andaluz. Sí tienes consecuencias positivas porque en el aprendizaje, el ""apropiarse"" de una modalidad les ayuda a identificarse con ciertas estructuras, y, por consecuencia, a aprender mejor la lengua. Este proceso tiene que desarrollarlo, en todo caso, el estudiante. El profesor sólo puede acompañarlo y advertir al alumno de las diferencias, no sólo de modalidad, también de registro, o, en general, las de carácter pragmático."
- 54.** Sí, sobre todo si ya tienen conocimientos de español, pues se pueden sentir decepcionados cuando sienten una variedad que no conocen. Aunque tarde o temprano se acaban acostumbrando. Creo que esas consecuencias serían sólo al inicio.
- 55.** Lo limita.
- 56.** "Aprendiendo una base de la lengua estándar, llegando a un cierto nivel, tienen la posibilidad de aprender y llegar a hacerse entender y entender otras modalidades. De cualquier modo, he conocido a muchos alemanes que han aprendido un español de alguna modalidad en estancias más o menos largas en países hispanoamericanos y también en Andalucía, y consiguen comunicarse con cualquier persona de habla hispana, aún habiendo diferencias de pronunciación, léxicas y gramaticales."
- 57.** Los alumnos se quedan con lo general no con la fonética en particular.
- 58.** Todas son correctas
- 59.** Puede facilitarle entender mejor el español que oiga
- 60.** puede crear un poco de confusión, inseguridad e incluso desconfianza
- 61.** Me he encontrado numerosos casos de estudiantes que utilizan una u otra variedad porque sus profesores la utilizaban. En mi opinión esto, lejos de ser un inconveniente, resulta enriquecedor para el estudiante.

- 62.** Todas son útiles, acaso no existen? Los estudiantes son unos privilegiados si tienen la posibilidad de tener diferentes profesores de diferentes procedencias. Ojalá me hubiera pasado a mí como estudiante de otras lenguas extranjeras...
- 63.** sí, pero consecuencias buenas, porque estos alumnos van a poder defenderse en más situaciones que los que hayan aprendido sólo la modalidad, por decirlo de alguna manera, estándar
- 64.** Riqueza, educar el oído, el vocabulario, la cultura...
- 65.** Pues porque tendrán más o menos habilidad para comprender a hablantes nativos, si ya han estado en contacto con alguna modalidad les será más fácil comunicarse.
- 66.** Dependiendo de la pronunciación empleada
- 67.** Si el alumno toma contacto exclusivamente con una sola variante, aunque difícilmente ocurrirá si en el desarrollo del aprendizaje se usan inputs adecuados y variados
- 68.** Creo que los alumnos tienen que acostumbrarse a escuchar diferentes variedades porque eso es lo que se van a encontrar en el español.
- 69.** El alumno aprenderá según la modalidad y el método que cada profesor utilice. Lo bueno sería que aunque todos utilizaran la misma variante siguiendo un modelo, que no se limitaran ni cerraran a una única modalidad para ampliar lo más posible el conocimiento de los alumnos sobre la riqueza del español
- 70.** Hay adquisiciones fonéticas que los alumnos asimilan por influencia del profesor, pero nunca es determinante ya que las producciones auditivas y el input es muy variado.
- 71.** en cualquier caso, no son relevantes
- 72.** Si en clase escuchan diferentes variedades de español es más fácil para ellos entender a los españoles cuando viajan por las diferentes comunidades autónomas en España o por Sudamérica.
- 73.** Hay alumnos que tienen muy claro que quieren aprender español "de España", porque trabajan, porque quieren vivir allí o cualquier otro motivo. Por ello, a veces, pueden sentirse mal si se les enseña en otra variedad. Es solo un ejemplo (aquí pasa esto, yo lo he vivido).
- 74.** "dependerá de los motivos por los que el alumno quiere aprender la lengua. Si una persona recibe clases de un profesor parisino cuando su intención es ir a trabajar a Quebec, tendrá serios problemas para

desenvolverse en esa provincia canadiense, puesto que tanto el acento, como el vocabulario distan mucho del francés de Francia."

75. Creo que las consecuencias de que los alumnos se enfrenten a distintas variedades durante su proceso de aprendizaje son positivas. Lo que considero negativo es que solo se hayan acostumbrado a una variedad. He tenido muchos alumnos que han viajado a un lugar determinado de España o a otros países hispanohablantes, y siempre han vuelto con la misma queja, que no entendían. Eran alumnos que solo habían estado en contacto con una variedad a lo largo de todos sus cursos.
76. No lo sé. Creo que es útil que los alumnos estén expuestos a diversas variedades del español, pero no creo que la utilización de una forma u otra tenga consecuencias (y menos aún, negativas) para el alumnado.
77. Lo primero que habría que definir qué son "consecuencias", pero bueno, por lo que sabemos del desarrollo de la interlengua del alumno y de los procesos de adquisición lingüística, lo mismo da que el profesor sea porteno que de Conil. Como mucho, el alumno acabará voseando o adquiriendo algún otro rasgo específico de la zona de la que es el profesor. Y?
78. Quizás para algunos estudiantes, pero la mayoría tiene amigos o conocidos que hablan otras modalidades, por lo que están acostumbrados a las diversas modalidades del español.
79. "Creo que también también hemos mencionado que esas consecuencias son más bien positivas porque se les pone en contacto con la lengua rea, que no es necesariamente vulgar ni incorrecta gramaticalmente. Sin embargo, en unos primeros estadios del proceso de adquisición puede ser contraproducente. ¿Voy a ayudar a mis alumnos a diferenciar el plural y el singular o las diferentes personas de la conjugación si, dando rienda suelta a mi acento, no marco las eses? Creo que eso no dejaría de confundir a mis estudiantes incluso aunque fueran conscientes de que existe cierta separación entre la lengua escrita y oral y que yo estoy usando cuando hablo una variedad digna y reconocida por la Academia etc etc. Se trata de una cuestión práctica. No se les causa un daño irreparable. De hecho, se trataría de un procedimiento inocuo que acaso realentizaría los primeros pasos del aprendizaje."
80. Creo que si un docente ofrece diferentes ejercicios de vez en cuando de diferentes modalidades un alumno puede ser consciente de que existen cuando viaja a un país o zona donde se hablan, teniendo constancia de ello previamente y no le parece raro.

- 81.** Considero que el alumno que haya estado expuesto a diferentes variedades estará mejor preparado que otro que sólo ha estado expuesto a una.
- 82.** Basta con anunciarles que tú representas una de la variedades y dejar claro que la imitación de tu variedad no está relacionada con la nota.
- 83.** Puede despertar afectos y aversiones.
- 84.** El alumno tendrá la tendencia a hablar según la tendencia a la esté acostumbrado en su clase. Pero esto no lo considero negativo. Es absolutamente normal.
- 85.** Porque a veces algunas modalidades son bastante diferentes y pueden llevar a confusiones. En nuestros cursos tenemos profesores de distintas partes de España con lo cual los estudiantes se acostumbran a diferentes modalidades
- 86.** En el caso que el profesor sea el único referente para el alumno y sobre todo a nivel inicial.
- 87.** Los hace mas aptos para el aprendizaje
- 88.** El alumno, siempre y cuando solo tenga al profesor como única referencia de hablante nativo, tiende a imitar y a reproducir lo que escucha.
- 89.** Si un alumno aprende español con una modalidad determinada y viaja a un lugar con una modalidad distinta, puede crearse un sentimiento de frustración inicial. Pero creo que la solución está en conocer las necesidades del alumnado y satisfacerlas en la manera de lo posible. Creo que es necesario informar de las variedades aunque, inevitablemente, se utilice una u otra.
- 90.** Como dije antes, puede afectar al desarrollo de sus competencias (ortografía, pronunciación, etc), dependiendo del nivel en el que se les presenta.
- 91.** Facilitar la comprensión a lo que ellos están acostumbrados a escuchar.
- 92.** Por la cohesión del español
- 93.** Si se le enseña en una modalidad que entre en contradicción con la que muestra el material docente, podría generar confusión. Por ello considero preferible centrarse en una de ellas.
- 94.** Hay que usar y plantear las variedades en clase presentándolas como tales, para no confundir a los estudiantes. El problema principal, en mi

opinión, sería que los alumnos no fueran capaces de discriminar qué elementos pertenecen a cada variedad y terminasen mezclándolos.

95. Simplemente, adquieren una mayor competencia en esa variedad.
96. Aprende la riqueza de la lengua en su amplia variedad de hablas.
97. Como he dicho antes, puede tener consecuencias positivas enseñar la modalidad meridional, ya que preparamos al alumno para que le sea más fácil entenderse con más nativos.
98. Me he encontrado con un alumno que intentando imitar el acento argentino, el resultado era exagerado y fuera de contexto. Y para colmo quería ser profesor de español.
99. Porque para muchos alumnos es el único contacto que tienen con la lengua.
100. Creo que introducir las variedades en niveles básicos puede resultar contraproducente debido a las posibles interferencias.
101. El alumno puede tender a imitar al profesor que es su modelo de lengua.
102. Las consecuencias de conocer y/o utilizar una sola modalidad pueden tener lugar por ejemplo en el ámbito laboral, que una empresa prefiera una modalidad para contactos profesionales con un país determinado.
103. Porque el docente es la referencia que tiene el alumnado y tratan de imitarlo.
104. Creo que el uso de una variedad diferente a la que los alumnos han estudiado les dificulta la comprensión
105. Se les pide un esfuerzo que les resta tiempo de practicar lo que realmente es su objetivo: la comprensión escrita.
106. "He tenido alumnos de nivel muy avanzado convencidos que de el único español correcto era el "'español de Castilla'. Creo que es importante que los alumnos comprendan toda la riqueza de la lengua que aprenden; al margen de que aprendan una variedad u otra, es importante que reconozcan la existencia de las demás, y las respeten."
107. Utilizar más una modalidad tiene irremediablemente la consecuencia de que los alumnos dominarán menos el resto de modalidades.
108. Porque eventualmente van a estar en contacto con una modalidad que no conocen. Pero creo que lo más interesante es que el profesor utilice su modalidad de español adaptandola un poco. Es decir no voy a

utilizar un andaluz puro y duro porque mis estudiantes no entenderían a parte les estaría enseñando una modalidad que sólo se hablan en Andalucía.... y no creo que sea muy útil a no ser que quieras vivir en Andalucía.

109. Si yo hablase en clase como lo hago en casa, a los alumnos les costaría más aprender español.

110. En el caso de falta de comprensión

111. "Puede darse perfectamente el caso de que mis estudiantes, los que aprenden español conmigo desde el principio, sólo hablen con este acento, cosa que no es un problema en sí, pero sí me preocuparía que no fueran del todo entendidos. El andaluz corta muchas palabras, muchos plurales y singulares, y es un acento que sólo hace bien un andaluz, no un griego o un inglés. Ellos entienden que el andaluz corta por completo las sílabas finales, por ejemplo, pero en realidad un andaluz aspira las eses y otros sonidos. Es difícil que lo imiten y puede que al hablar no se distinga claramente si usan un sustantivo en singular o en plural, por ejemplo."

40. ¿Considera que existe un español estándar?

1. no
2. no
3. no
4. no
5. sí
6. sí
7. sí
8. sí
9. no
10. no
11. no
12. sí
13. sí
14. no
15. sí
16. sí
17. sí
18. no
19. no
20. no
21. no
22. no
23. sí, no
24. sí
25. no
26. sí
27. sí
28. no

- 29.** sí
- 30.** sí
- 31.** sí
- 32.** no
- 33.** sí
- 34.** sí
- 35.** sí
- 36.** no
- 37.** sí
- 38.** sí
- 39.** no
- 40.** no
- 41.** no
- 42.** no
- 43.** no
- 44.** sí
- 45.** sí
- 46.** sí
- 47.** sí
- 48.** sí, no
- 49.** no
- 50.** sí
- 51.** no
- 52.** no
- 53.** sí, no
- 54.** sí
- 55.** sí
- 56.** sí
- 57.** sí
- 58.** sí

- 59. no
- 60. sí
- 61. sí
- 62. sí
- 63. no
- 64. sí
- 65. sí
- 66. no
- 67. sí
- 68. no
- 69. sí
- 70. sí
- 71. sí
- 72. sí
- 73. sí
- 74. no
- 75. no
- 76. no
- 77. no
- 78. sí
- 79. sí
- 80. sí
- 81. sí
- 82. sí
- 83. no
- 84. sí
- 85. sí
- 86. sí
- 87. no
- 88. no

89. sí

90. sí

91. sí

92. sí

93. sí

94. no

95. no

96. sí

97. no

98. sí

99. sí

100. sí

101. sí

102. no

103. sí

104. no

105. sí

106. no

107. sí

108. no

109. sí

110. sí

111. no

41. ¿Por qué?

1. "No, pero existe un territorio neutral entre hispanohablantes, el problema es que es difícil de transferir a los alumnos. Los hispanohablantes, aunque no usemos expresiones o vocabulario, las podemos entender en la mayoría de los casos por contexto."
2. Creo que el español estándar se diluye en cada una de sus modalidades, incluso en su forma escrita
3. No existe, simplemente. ¿Cuál es el modelo estándar? ¿El castellano-burgalés? ¿El vallisoletano?
4. Hoy día, ni siquiera el español considerado más puro, como el de Castilla, está libre de modificaciones y variaciones, ya sea por influencias de otras lenguas o evolución del idioma. El español debe estudiarse como un conjunto de modalidades, sin que prime una u otra.
5. Porque el español tiene muchos matices
6. Es difícil de explicar, supongo que mi visión de español estándar es diferente a la de otros hispanohablantes, de hecho no creo que en realidad sea posible, ya que cada hablante estará influenciado lo quiera o no por la variante que ha practicado toda su vida. Supongo que el español escrito puede ser estándar, pero no el oral.
7. Si hablamos de un español correcto con independencia de su modalidad geográfica, quizás si podemos hablar de un español estándar. Un andaluz puede hablar un español muy correcto, a pesar de que su modalidad no esté socialmente considerada.
8. ¿Por qué lo considero?
9. No existe y lo tengo muy claro.
10. Creo que no existe o no debería existir, pero siempre se coge una forma de español en la que se pronuncian todas las letras.
11. Porque es una ilusión eso del español estándar. ¿Cuál sería? ¿Qué variedad y por qué?
12. simplemente pronunciar todo lo que está escrito me inspira más confianza y creo que inspira más confianza. seguro que no es más que un prejuicio
13. "Hay un estándar creado artificialmente a partir de la variedad septentrional española sustentada, sobre todo, por los medios de comunicación españoles y por la nueva ideología lingüística

panhispánica de la RAE. Personalmente, no me interesa mucho más que como objeto de estudio de las ideologías lingüísticas."

14. "...y sí. Todos las variantes del español son preciosas, incluso el dialecto chabacano."
15. Considero que un idioma es estándar en cuanto a que su pronunciación, su gramática, su vocabulario, su escritura es lo más perfecta y pura respecto a lo que marca la RAE (en el caso del español). Y, por otra parte, funciona como "el común", la regla base, al resto de modalidades de la misma lengua
16. Porque cada región tiene términos y expresiones propias que no siempre son comprendidos en otras zonas.
17. porque lo establece la RAE. Es como la espina dorsal del español, pero en la práctica se aceptan muchas variaciones gramaticales, lexicales y de sintaxis.
18. El español es una lengua muy rica gracias a sus variedades
19. ¿Cómo podríamos elegir cuál es? Muchas veces la simple elección de una palabra u otra ya muestra un modalidad, por no hablar del acento.
20. Creo que el español "estandar" es simplemente algo ficticio, es tópico. No creo que exista un español "correcto" y otro "incorrecto". La riqueza de nuestro idioma está en su variedad.
21. Hay un español estándar de cada zona, pero incluso así no se puede detallar con exactitud matemática.
22. Si existe debe parecerse al que hablan en clase los profes de ELE (es broma...). En serio, es difícil cuando no imposible abstraerse de años de aprendizaje y uso de la modalidad que te ha envuelto desde el nacimiento.
23. "Desde el punto de vista gramatical, existe un español estándar que es el que intento enseñar en mis clases. Desde el punto de vista léxico y de pronunciación no."
24. Sí y no. Creo que en España existe un español estándar, en Argentina habrá otro español estándar... un español que reúna unas características generales y que use un gran número de hablantes dentro de un determinado territorio. Pero después cuando veo una serie andaluza en la que los actores hablan en un andaluz estándar me resulta rarísimo y antinatural. Esta pregunta también me resulta complicada contestarla.

25. El español es tan rico y legítimo como hablantes y diferentes factores humanos geográficos, culturales y sociales existan
26. En el que todos nos entendemos y en el que intentamos no utilizar nuestras palabras de toda la vida.....yo jamás utilizaría la palabra "zarcillo" en clase siempre diría pendiente..... ni chicharo siempre diría guisantes.....ni alcahucil siempre diría alcachofa.....si sale en un texto lo explicaría pero no lo haría activamente. En cuanto a la pronunciación lo mismo.
27. Porque es lo que se constata, y lo que hace posible comunicarse adecuadamente con los otros hispano hablantes.
28. Porque es mejor que el español que hable la profe sea natural.
29. Es fascinante que me pueda entender con más de 400 millones de personas aunque los dos hablemos nuestras variedades. Como ejemplo de lo contrario están los alemanes que no entienden a los suizos aunque supuestamente hablan el mismo idioma, sin embargo los suizos sí entienden a los alemanes.
30. En Europa, los manuales están basados en la realidad española. Por consiguiente, este será el español estándar para estos estudiantes. En el mundo americano también se usa un español estándar, pero en este caso se hablaría de un español estándar para el mundo americano.
31. porque vi mucha tele de pequeña cuando no había cadenas autonómicas
32. Todos hablamos la misma lengua y todos nos entendemos cuando hablamos por lo que no es necesario utilizar un español estándar.
33. sé que existe pero me parece menos enriquecedor aunque facilite la comunicación
34. Sí, pero es una categoría que no se puede cerrar absolutamente. Como todas, por otra parte. Es una especie de ilusión que nos ayuda a ordenarnos. En este sentido, sí que existe. En esa variedad, por ejemplo, no se aspira "j".
35. Estándar pero lleno de matices.
36. En mi opinión no es ecuánime ni realista presentar una determinada variante como referencia del español, es algo que suele estar sujeto a temas históricos, políticos y económicos.
37. Porque los medios de comunicación como la CNN u otras radios o televisiones en español pueden verse vía internet en todo el mundo.

- 38.** Es una modalidad en la que se pronuncian todas las sílabas y considero que es de más fácil comprensión para los extranjeros que estudian nuestra lengua
- 39.** "Estándar a veces significa mejor/peor y ningún español es mejor o peor que otro. Suelo decir a mis estudiantes que si aprenden en Andalucía probablemente se doctoran en Español y si aprenden en otro lugar; se licencien. Es una pequeña broma, claro."
- 40.** Creo que es un debate ideológico.
- 41.** Aunque haya dicho anteriormente que me parece la variedad septentrional más estándar, con ello no quiero decir que tenga que imponerse a las demás. A mí particularmente me parece más fácil usar esta variedad en mis clases. Pero pienso que todas las variedades tienen el mismo el valor.
- 42.** No puede existir un español estándar único cuando existen tantas variedades.
- 43.** Cada región tiene modismos muy diferentes.
- 44.** Más bien diría que todo el mundo hispanohablante utiliza un español estándar, porque su uso siempre depende del contexto. La presidenta de Argentina y el presidente de Venezuela hablan ante sus pueblos en español estándar, por ejemplo.
- 45.** Se podría decir que el español estándar está normalizado por la RAE en sus últimas publicaciones. Queda aún mucho por hacer para el reconocimiento de las variedades lingüísticas, pero la RAE está abriéndose poco a poco, incluyendo la diversidad lingüística como aspecto integral del español estándar. Existe un "español estándar" si entendemos el estándar como uso global que incluye la diversidad lingüística, es abierto y está en constante cambio.
- 46.** Por supuesto que existe, es la lengua normativa de la RAE que se elabora artificialmente para que exista un consenso en léxico, gramática y pronunciación base entre todas las variedades. Ahora bien, en una forma hablada, viva, el español estándar no existe, no es una variedad hablada, sino establecida con objetivos normativos. Lo que algunas personas llaman español estándar (por ejemplo el castellano de los locutores del telediario) se trata de una variedad culta centropeninsular que goza de más prestigio social que, por ejemplo, el andaluz o el caribeño. El español estandarizado existe sólo en las publicaciones de la RAE, no se trata de una variedad hablada por ningún grupo social.
- 47.** por la comprensibilidad del castellano de castilla

- 48.** Las bases del idioma son las mismas se hable donde se hable.
- 49.** Cada persona tiene su propia variedad, dependiendo de su lugar de origen, nivel académico etc... Pero aunque no exista ese español estándar, en clase de ELE hay que intentar pronunciar de una forma neutra para no llevar a confusión a los alumnos con una u otra variedad.
- 50.** Porque es el que aprenden en la escuela.
- 51.** bueno, ahora que lo pienso bien, creo que no.
- 52.** Cada persona tiene su modalidad, incluso dentro de la modalidad del sur hay variantes, también dentro de una misma provincia.
- 53.** Existe un cuadro fonético con todos los sonidos posibles del español; una gramática que marca fronteras de uso, p.e. para todo lo que tiene que ver con el verbo, y un léxico fundamental con el que la mayoría de hispanohablantes se puede entender: eso es el español estándar
- 54.** O al menos algo más o menos estándar, que es el que solemos emplear cuando hablamos con gente cuya lengua materna no es el español para hacernos entender mejor.
- 55.** Porque no es lo mismo el español diseñado por los organismos competentes, que el neutro propio de medios de comunicación y entretenimiento. Por otro lado si usamos un español culto y huimos del lenguaje cotidiano facilitaremos a nuestros estudiantes su labor de aprendizaje.
- 56.** Considero que toda lengua está reglada y protegida por unas normas lingüísticas, en nuestro caso a través de la RAE. Cualquier lengua cuenta con una gramática, un léxico y unas normas de pronunciación. Llevarlas a la práctica, según mi opinión, configuran esta lengua estándar. Al fin y al cabo es una forma artificial de tomar una modalidad de la lengua como ejemplo de lengua estándar que no siempre se ajusta a las normas establecidas por la RAE. Siempre he escuchado que la modalidad de Valladolid es la modalidad estándar del español. Sin embargo he conocido a hablantes de esta región que cometen errores gramaticales como el loísmo o el laísmo. Es difícil encasillar una determinada modalidad en el término de "lengua estándar". Creo que en vez de haber nombrado anteriormente con frecuencia "lengua o modalidad estándar" podríamos referirnos a una modalidad "neutral", ajustada a las reglas que recoge la RAE.
- 57.** Es el español que todos los extranjeros aprenden, un español analítico y estructurado para la facilidad de los alumnos, un español básico sin

tener en cuenta si tienen un profesor colombiano, argentino, asturiano o murciano.

58. La pronunciación es la correcta
59. no entiendo el uso de "stándar" aquí. No hay un español "único" si es eso lo que preguntan
60. Creo que una persona que haya estudiado con la variedad caribena(por ejemplo)encontrara bastantes dificultades a la hora de hacer el examen DELE
61. En los medios de comunicación a ambos lados del océano, se utiliza una variedad estandarizada de español, con más o menos diferencias, pero con un nivel de estandarización que permite la comunicación sin ruido entre los hablantes de todos los países hispanos.
62. Poque es el aséptico.
63. porque todos tenemos un idelecto, cada uno habla de una manera diferente, y "estándar", qué es estándar?, eso sólo existe en los libros, pero no es la realidad llevada a la práctica
64. Bueno, es difícil decir "si" o "no", pero hay algo donde se pronuncia todo.
65. ...
66. Vara según la región, clase social, estudios...etc
67. Porque existe un español que evita rasgos específicos de variantes regionales limitándose a usos léxicos, morfológicos, fonéticos, etc comunes. Un usuario competente es capaz de controlar su producción e identificar la lengua estándar.
68. Porque existen muchos estándares en el español: existe un castellano estándar; un andaluz estándar, un colombiano estándar....
69. Podemos decir que se ha establecido así, que se ha impuesto una modalidad de español para la enseñanza, pero eso, como dije antes, no significa que sea un español mejor o superior, simplemente es el que se cataloga como modelo a seguir
70. Por los medios de comunicación
71. porque hay una norma estandarizada
72. Porque es el español que no posee rasgos diferenciales como la caída de la /d/ intervocálica como en Andalucía o utiliza el pretérito perfecto cuando se debe utilizar y no solo usa el indefinido (como ocurre en el norte de España)

- 73.** Así se nos vende y así nos llega. La RAE se encarga de ello. No obstante, no creo que sea realmente verdad. Es muy difícil limitar eso y establecer, si es que existe, cuál es y cómo es.
- 74.** porque hay muchas variedades y es difícil establecer los criterios para decidir cuál de ellas podría ser la estándar.
- 75.** Personalmente considero que no, porque además, oficialmente no existe, pero como todos sabemos, existe una tendencia "oficiosa" que considera determinada variedad peninsular más prestigiosa y por ello, más estándar.
- 76.** Existe una variedad que más se parece a lo que tradicionalmente se ha considerado español estándar, pero no creo que exista realmente un español estándar y, menos aún, que dicha variante sea mayoritaria o superior a las demás.
- 77.** La lengua es un continuum, está viva y es modificada continuamente por la comunidad de hablantes, en todos los lugares. Cualquier locutor de RTVE vera que tiene un fuerte acento septentrional cuando ponga un pie en otra zona dialectal.
- 78.** Sí, pero no se corresponde, en mi opinión, con ninguna región en concreto. El estándar me parece el gramaticalmente correcto.
- 79.** "El castellano de la lengua escrita y el de la radio y la televisión. También el de los políticos y el de la vida pública en general. Está basado en la variedad septentrional pero no ésta. Se trata de un estándar convencional pero que la gente no usa en el habla cotidiana."
- 80.** Existe uno estándar, del cual enseñamos la gramática, porque en el caso contrario sería un caos aprender reglas, pero es enriquecedor ofrecer a los alumnos ejercicios que le enseñen que existen otras variedades. Supongo que si aprende español en Argentina, sería más adecuado que se le enseñara la variedad de allí, pero si lo aprende en España, evidentemente no.
- 81.** Porque existe un español normativo que es imprescindible dominar sobre todo para desarrollar algunas profesiones.
- 82.** Es ese 80 % en el que todos nos entendemos, pero cuya variedad en el acento es indiscutible. Está íntimamente relacionado con el nivel educativo del hablante. Cuanto más educado, más estándar.
- 83.** Porque no conozco a nadie que lo hable.
- 84.** Creo que es el español que en la mayoría de los libros de texto aparece. Como la mayoría de los libros son de editoriales españolas

pues esa es la variante más difundida y además la variedad septentrional pues según la norma es la variante buena.

- 85.** Porque es la tendencia general
- 86.** Porque es el utilizado por los medios de comunicación en una comunidad de hablantes tan numerosa.
- 87.** yo no creo que sea así pero si es verdad que para la mayoría sería el del centro de España
- 88.** "No me gusta la palabra ""estándar"", y menos cuando hablamos de una lengua hablada por tantísima gente. Sí que habría que ser un poquito más preciso, es decir, hablar de una variante de español que es la que más se acerca a la norma fonética. En otras palabras, una variedad en la que casi todos los fonemas se articulan, casi siempre, de una forma lo suficientemente tensa como para acercarlos a lo que la norma indica. Claro, todo eso cuando se hable de fonética. Si en dicha variante de pronunciación esmerada se cuelan laísmos o leísmos, entonces sí que es verdad que la palabra ""estándar"" carece de sentido alguno."
- 89.** Porque no podemos enseñar lengua sin una norma inicial basada en la evolución histórica de la lengua. Necesitamos un punto de partida para explicar la evolución de las distintas modalidades.
- 90.** Porque es característico en cada lengua usar una modalidad o variante marcada en oposición a una no marcada o standard. En mi opinión, esta es la diferencia entre las variedades del español y el que se escucha, por ejemplo, en los informativos.
- 91.** El utilizado en los medios de comunicación nacionales.
- 92.** Todas las variedades tienen un nivel estándar, que en el panhispánico se reflejan en un español estándar
- 93.** Me parece evidente que sí. Es el que observamos en los medios de comunicación y suele coincidir en sus principales rasgos con la modalidad septentrional del español.
- 94.** Pienso que hay unas reglas gramaticales, léxicas, fonéticas, etc., que todas las variedades cumplen de una forma aproximativa, podríamos decir. En cada zona geográfica se modifican ligemente esas reglas, dando lugar a las distintas variantes. Así, dado que todas las variantes modifican las reglas, todas son iguales y no hay ninguna más estándar que otras. Si durante siglos se ha considerado la existencia de cierta variante como español estándar, ha sido por cuestiones políticas.

- 95.** Existe una modalidad culta en todas las variedades del español en la que las diferencias son mínimas. El español estándar es una abstracción que puede ser metodológicamente útil en la clase de ELE.
- 96.** Porque nos basamos en una forma estándar para escribir.
- 97.** Para mí, todos los españoles son estándar, todos son igual de válidos pero ¿qué consideramos por estándar?. La estandarización dependerá de las necesidades del alumno. El "español panhispánico" es una estupidez. Sería como aprender otra lengua nueva. El profesor de español debe enseñar su propia variedad, aunque es cierto que, dependiendo del nivel, debemos modificarlo un poco para facilitarle la tarea de comprensión al alumno. También un alumno tiene la capacidad de elegir dónde quiere aprender español y, por tanto, qué variedad de español va a aprender.
- 98.** Porque hay variedades del español que respetan más la gramática que otras. Tal vez no sea totalmente estándar pero al menos se aproxima.
- 99.** Sí, como también existe un andaluz estándar ...
- 100.** Sí. Creo que el español estándar es el que se entiende en todos lados y que usa palabras que no se definen por ser de ningún lugar en concreto.
- 101.** Así lo he estudiado.
- 102.** Porque hay tantos como modalidades
- 103.** Según la Academia, sí existe.
- 104.** Cada una de las variedades tiene sus propias características. Además, el que hoy por hoy se considera español estándar, la variedad septentrional, no es la de mayor número de hablantes.
- 105.** Porque es el que utilizamos como referencia
- 106.** Porque existe un registro culto en todas las variedades. Es la geografía, la política y las ideologías las que se empeñan en poner unas variedades por encima de otras; la lengua está viva, evoluciona, cambia, y no al mismo ritmo ni de la misma forma en todas las regiones.
- 107.** Por ser el lugar del cual se originaron el resto de modalidades del español.
- 108.** Creo que el español cambia tanto y está tan vivo que hablar de un español estándar es estancarse un poco.

- 109.** Cuando vemos películas, documentales siempre se intenta forzar a mantener ese español. Supongo que es para que el español llegue a todos con más facilidad.
- 110.** El que se ajusta a la norma
- 111.** Pienso que dentro de cada país hispanohablante hay una variedad de español estándar, por ej. en España el español de Castilla y León. En el caso de otros países no puedo saberlo, pero imagino que ocurre lo mismo.

42. ¿Dónde, en su opinión, se sitúa el estándar lingüístico de la lengua española?

1. "En medio del atlántico =) si tuviese que elegir diría el mexicano."
2. quizás centro de España y Colombia
3. No sé.
4. No sé.
5. La Real Academia de la Lengua
6. Supongo que en el castellano escrito.
7. En el uso del español con un alto grado de competencia comunicativa que permita su el mayor grado de comprensión posible con independencia de la modalidad de español que se utilice y de la del que posea el receptor del mensaje.
8. Como he indicado antes, para mí, como español de origen jienense, el estándar se sitúa más o menos en Castilla-León, lo más parecido a pronunciar sin exageración las letras que aparecen en el castellano escrito (perdón por la simplificación). Todo ello sin "fanatismos". Si yo fuera, digamos, puertorriqueño, me parecería demasiado artificial usar la modalidad lingüística que uso normalmente ahora, pero tengo una colega de Puerto Rico que evita los modismos dialectales de allá, hablando un castellano caribeño bastante "estándar" :-)
9. Pues no sabría responder.
10. En el más bajo de todos, en el más pobre... pero al mismo tiempo el que puede ayudar a llegar a los demás. Es complicado.,
11. En cualquier sitio donde se hable español.
12. "En la cabeza, y en parte de una población culta. No existe una zona donde se hable mejor que otra. Pero hay zonas donde la comprensión puede verse más afectada."
13. "No hay tal cosa como un estándar. Nota final: la pregunta 17 no puedo responderla. Necesito espacio para justificar una respuesta. En estas preguntas tú hablas de ""variedad"", ""modalidad"" y ""estándar"" y yo no estoy seguro de qué es cada concepto. Supongo que no te habré sido de gran ayuda."
14. Pudiera pensar que por Valladolid, pero prefiero decir que en muchas personas que hablan con propiedad, indistintamente de su variante.

15. Madrid y Salamanca.
16. En ningún lugar concreto. El estándar es una modalidad creada.
17. En el DRAE.
18. Se dice que en Valladolid, pero sin embargo ellos cometen leísmo, loísmo, laísmo.
19. Si lo miramos de forma histórica, quizá deberíamos considerar el español hablado en Castilla como el referente.
20. Para mi el "estandar linguistico" se situa en los libros de texto, en esas audiciones, a veces impersonales y totalmente descontextualizadas y entonces yo me pregunto, " mis alumnos dònde escucharàn a alguien hablando asi?
21. En la modalidad culta de cada variedad, siempre.
- 22.
23. "La variedad septentrional se sigue considerando, por desgracia, el estándar del español aunque no es la variedad que representa a un mayor número de hablantes ni la que hace mejor uso de las reglas gramaticales de ese supuesto español estándar. Mi opinión es que hay una gran labor de difusión de las variedades del español por hacer. Pienso que somos los profesores de español que enseñamos por el mundo los que mejor podemos hacer ese trabajo en las aulas. Por otro lado, los medios de comunicación podrían y deberían hacer una gran parte de esta labor en los propios países de habla hispana, ayudando a normalizar y a que sean aceptadas las diferentes variedades de español por los propios hablantes que, a menudo, son los que discriminan algunas de estas variedades con respecto a otras."
24. Eso digo yo.
25. No lo hay: no estoy de acuerdo en la consideración del centro castellano o la provincia de valladolid, como hemos estado acostumbrados a oír y admitir sin cuestionamiento durante largo tiempo
26. Centro de España
27. "No creo que se sitúe en ninguna de las variedades que se identifican por sus rasgos más marcantes. Al contrario, sería la variante resultante de las variantes cuyos rasgos más marcantes alcanzan un mayor grado de neutralización, eso cuando nos refererimos a la pronunciación. Por otro lado, utilizar elementos lexicales comunes a todas o a la mayoría de las variedades y considerar la utilización de las convenciones

de ortografía, obras de referencia, como diccionarios y gramáticas prescriptivas que normalizan la lengua."

28. Salamanca
- 29.
30. España: español castellano
31. zona centro...valladolid salamanca
32. Creo que el estándar lingüístico se sitúa en conocer las reglas propias y comunes del español para cada una de sus diferentes variedades.
33. en la voluntad del hablante que elimina modismos, modera acentos,..
34. Son usos que está en hablantes y esos hablantes se mueven mucho...
No puedo decir un sitio porque los sitios están llenos de gente de todas partes. El norte y Centro peninsulares tienen en general una variedad más "amiga" de la norma. La norma se hace a partir de ellos, y esto les confiere protagonismo. En una gramática vienen frases concordadas a la manera de Madrid más que a la de Granada.
35. Madrid y ambas Castillas
36. Depende del lugar donde nos encontremos.
37. En las variedades cultas y las clases medias de cada país, que cada vez son más amplias.
38. Zona de Valladolid
39. No sé
40. En cualquier punto del mundo iberoamericano.
41. En el centro de España (Salamanca y Valladolid). Pero como ya dije, no creo que sea una variedad mejor, sino sólo más apropiada para impartir ELE.
- 42.
43. En mi caso, con los años, he aprendido a enseñar algunas palabras que se usan en México, ya que considero que es el país con el mayor número de hablantes y también por su proximidad a Estados Unidos (y, por tanto, a mis alumnos)
44. Dónde no, mejor dicho: en zonas con rasgos muy marcados y con pocos hablantes (relativos al mundo hispanohablante total), como zonas de ceceo en Andalucía.
45. En en intercambio comunicativo entre comunidades lingüísticas distintas (el español estándar sería aquel que permite comunicarse

a individuos que hablan el mismo idioma con diferentes variedades lingüísticas) y en el uso institucional de la lengua.

46. En el conjunto de un elementos fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos y textuales comunes para todos los hispanohablantes y regulados por las Academias de la Lengua Española y la RAE.
47. en Castilla
48. El que parte del idioma puro sin mezclas dialectales.
49. "Creo que no hay un español estándar, como dije, cada persona tiene su particular forma de usar el lenguaje según su lugar de origen, nivel cultural, vivencias,... sin que haya una forma mejor que otra, sino diferente. Aunque si tuviera que situarlo en algún lugar, lo haría en Murcia, Ciudad Real, Extremadura... que están a caballo entre el ""habla meridional y la septentrinal"". No estoy de acuerdo con aquello que se dice habitualmente, de que el español más puro es el de la zona de Valladolid, Burgos... . Lo que está claro es que existen dos variedades claramente diferenciadas, (septentrional y meridional) y para mi el español estándar sería las zonas que comparten rasgos de una y de otra, y esas zonas son las que he enumeré anteriormente."
50. Pronunciación de las sílabas finales, utilizar vocabulario conocido, etc.
51. centro de España
52. No sabría decirlo. Se dice que en Valladolid, pero tienen sus problemas de laísmo, por ejemplo, lo cual es un error gramatical. Otros son leístas, otros hacen mal las condicionales (vascos), otros usan irregularmente los pasados del indicativo, otros,... También se podría decir que el estándar debería estar allí donde haya el mayor número de hablantes de una modalidad, y en ese caso estaría en Méjico.
53. Dímelo tú!
54. No lo situaría en ninguna zona concreta.
55. Es un español como hemos dicho estándar, por lo que deberíamos situarlo en cualquier situación formal y por supuesto dentro del aula.
56. "Como he explicado anteriormente, se ha tomado en España la modalidad de Valladolid como estándar. Para mí el estándar lingüístico de la lengua se sitúa en usarla adaptándonos a la norma recogida en la RAE, originándose así un ""español neutro"", siendo difícil reconocer de este modo el lugar de origen del hablante. Llego a la conclusión que pudiera ser más adecuado hablar de ""español neutro"" antes que

de ""español estándar"", o usar ambos términos como sinónimos, sin relacionar esta forma a la forma de hablar de ninguna región, sino relacionándola con el uso correcto de la lengua que propone la RAE."

57. Yo diría que por riqueza lingüística, Colombia, Venezuela y Extremadura y Andalucía.
58. Valladolid
59. por la respuesta a 40 diría que en todas partes
60. En la variedad septentrional entendida siempre como el castellano oficial
61. Mayoritariamente en la lengua escrita.
62. Toda variedad del español.
63. en los libros
64. En algo uniforme, valido para todos... no se sitúa en ningún lugar.
65. en ningún sitio, es una imagen idílica del español.
66. MADRID
67. No creo que la lengua estándar se hable en un determinado lugar: la hablan determinadas personas en determinados contextos
68. No hay
69. En Castilla
70. En la parte central y norte de España
71. en la variedad central del castellano peninsular
72. Siempre se ha dicho que en Valladolid se habla el español estándar, puro... pero yo pienso que todas las comunidades tienen su variedad típica. No creo que haya un lugar en donde se utilice el español estándar.
73. No en una variedad u otra, sino en un límite de conocimiento. Percibo que cuando los estudiantes están en un nivel más básico de conocimiento (pongamos A2 o B1), no encuentran tantas diferencias entre una variedad y otra -no hablo de pronunciación, sino de gramática y léxico. Es a partir de B2 cuando estas diferencias se hacen más grandes.
74. no creo que haya un estandar
75. Creo que la lengua española es tan rica y variada, que no debería tener ningún estándar oral, solamente lo considero necesario en la

lengua escrita. No obstante, el estándar lingüístico está supuestamente situado en la zona septentrional de España, al menos para los hablantes españoles.

76. Tradicionalmente se identifica con el español de la meseta norte de España, aunque se trate de una variedad minoritaria. El estándar lingüístico, si por ello entendemos la variedad más hablada, se situaría en México, creo yo.
77. Existen grandes modalidades cultas, que engloban otras submodalidades también cultas, porque no habla igual un rosarino, que un porteno, que un cordobés (de argentina). Es imposible estandarizar una lengua hablada en dos continentes por cientos de millones de personas.
78. Como digo, en ningún sitio. El uso de un español estándar parte de la misma persona, sin que importe su procedencia.
79. "La referencia principal sería la norma escrita. También habría que atender a ciertas convenciones de la estructura gramatical que se extienden a cualquiera de las variedades dialectales, modalidades del español si usted lo prefiere, como la concordancia sujeto-predicado o dentro del grupo nominal además, incluso, de cuestiones fonéticas."
80. Como he dicho anteriormente hay varias modalidades de español estándar. En mi caso, debido a que yo siempre he enseñado con libros hechos en España, yo diría que en Valladolid, pero por ejemplo los libros han sido hechos por catalanes, así que la respuesta correcta sería la que doy a la pregunta 43.
81. - En la zona central de la península.
82. En los textos escritos. En la literatura.
83. Es únicamente un producto del aula de ELE.
84. En la variedad norte y central de España
85. Supongo que en la zona centro de España
86. En el utilizado por los medios de comunicación.
87. según la mayoría en Salamanca, Toledo toda esa zona
88. Si pensamos en la fonética, en el norte de España, especialmente en la región de Castilla y León.
89. No creo que pueda situarse el estándar en una región concreta.
90. Es una pregunta de difícil respuesta. Pienso que en la zona castellano-leonesa.

91. En la zona centro-norte peninsular.
92. El nivel culto de cada variedad
93. El estándar se sitúa en las variedades septentrionales del español.
94. Como he dicho más arriba, no creo que haya ningún estándar.
95. El español que se usa en CNN en español.
96. En la escritura.
97. No creo que haya un estándar. Pero sí que diría que hay una variedad menos estándar que es la septentrional. La variedad meridional, junto con todas las sudamericanas, son muy semejantes y guardan muchos rasgos en común, al menos en cuanto a pronunciación se refiere.
98. Castilla
99. En mi opinión en el telediario del medio día.
100. Creo que el español estándar puede darse en cualquier lugar siempre y cuando se omitan las palabras "típicas" de ese lugar.
101. El estándar es algo abstracto, no se podría situar, es algo complejo. Se podría tomar como modelo hablantes de algunas zonas de Castilla y León, Madrid o incluso Barcelona.
102. La modalidad utilizada en las cadenas de televisión nacional podría ser un ejemplo
103. Creo que se sitúa en una variedad neutra del uso de la lengua, no en una comunidad determinada.
104. No creo que haya que buscar un estándar lingüístico sino aceptar que el español es un idioma que tiene distintas variedades y aceptarlo tal cual.
105. En el centro (norte) de España
106. Va por regiones. De la variedad septentrional, diría que en Valladolid. De la variante andaluza, en Sevilla (de ahí que el ceceo no esté bien visto, en oposición al seseo de la capital), y así sucesivamente,
107. En España.
108. No lo tengo claro.
109. Entre León y Valladolid.
110. En los libros de enseñanza
111. Como digo habría que distinguir entre países y países. El de España en Castilla y León y en ciertas partes de Castilla la Mancha.

43. Como usuario de español, ¿en qué programas de tv o medio de comunicación oye ese estándar?

- 1.
- 2.
3. Ahora mismo no creo que haya algo como un “español estándar” y menos en la televisión española. Aun así, reconozco que tienes que irte a emisoras regionales o locales para escuchar las variedades “reales” de la lengua. Además también es cierto, que dentro de los dialectos hay variaciones claras: no es igual una persona con una formación universitaria, por ejemplo, que alguien que solo tiene estudios básicos. Hay cierta tendencia, por ejemplo, entre andaluces, a que su acento se vea afectado por el tipo de educación recibida. Y tampoco es algo negativo, es simplemente el resultado de una acomodación a un ambiente determinado.
4. En internet.
- 5.
- 6.
- 7.
8. ¿”Ese”? No entiendo del todo a qué te refieres. En todo caso, “mi” estándar es el de España, que yo oigo en las cadenas de televisión y radio españolas, grabaciones de libros de texto, documentales, ... Pero eso no quita que también oiga otros “estándares”, por los mismos o similares medios, de otros países de Latinoamérica (mis estudiantes y yo solemos hablar de los contrastes).
9. En China, nada...
10. Pues no estoy muy seguro de conocer ese estandar.
- 11.
- 12.
13. En pocos o en ninguno. En general los medios de comunicación, son sordos a la variedad ling. Los que conozco optan por crear su propio estándar idealizado y falso.
- 14.
15. Entiendo estándar como español más neutro, sin variedades. Aclarado esto, se oye ese español estándar generalmente en programas de la

radio y televisión nacional (aunque hay veces que algunos invitados presentan la variedad lingüística de su zona; es algo inevitable porque arrastran ese deje al hablar sin dejar de ser español), en películas, cine, etc.

16. radio, televisión...

17.

18.

19.

20.

21. En la radio y en televisión, siempre en programas de información, telediarios, documentales, coloquios intelectuales, se escucha cada vez más la modalidad culta de diferentes variedades, no sólo la de la zona central de España, como ocurría antes.

22. La verdad, pocos, raras veces veía la programación en andaluz, si acaso "Andaluces por el mundo", igual con la radio; en cuanto a la prensa, se respeta el estándar peninsular, por lo que no es aplicable.

23.

24.

25.

26. En la prensa EL Pais.... en la televisión nacional etc...

27.

28. Antes en la televisión, pero ahora ya ni eso. El cine hace años que dejó de tener el estándar.

29.

30.

31. no suelo ver la tele desde inglaterra, uso youtube mas que nada

32. Sobre todo en los programas de noticias.

33. En tv Andalucía, radio , prensa regional

34. Cualquiera que no sea Canal sur, normalmente, o cadenas latinoamericanas.

35. Rtve

36.

37. En la CNN en español, en las radios españolas, Chilenas, argentinas o mejicanas.
38. telediarios, películas, programas varios
39. En ninguno
40. Hoy en día es posible escuchar radio y ver televisión de todo el ámbito iberoamericano.
41. Leo mucho pero casi no escucho programas de tv. Debería proponérmelo...
42. -----
43. Lo oigo en la calle o en Univisión
44. en TODOS, es casi imposible encontrar un audio con una variedad bien marcada.
45. en todos
46. El español estándar hablado no existe, lo que se oye en los medios de comunicación peninsulares (no sé en otros países hispanohablantes) es una variedad centropeninsular culta también neutralizada (se han "limpiado" los rasgos propios de su dialecto), en la que se utilizan los contenidos léxicos y morfosintácticas más extendidas en toda la Península y Canarias.
47. en la televisión pública
48. En los telediarios
49. En ninguno. Según la persona que habla utiliza una variedad u otra, aunque en los telediarios se nota que los presentadores intentan pronunciar de una forma "neutra".
50. Sobre todo en las noticias, o sea, en los medios de comunicación.
51. el español de la tv noticias
52. No creo en ese estándar.
53. Yo escucho frecuentemente Radio Nacional de España, pero no por el estándar de lengua sino por la calidad de la información y las posibilidades técnicas para manejar esa información y utilizarla en clase.
54. En cualquiera que no sea autonómico o local.
55. Teniendo en cuenta la programación televisiva en los canales para hispanohablantes, en este momento sólo puedo pensar en las noticias...

56. En todos los medios de comunicación nacionales, excepto en cadenas regionales.
57. Televisión, Internet
58. Telediario
59. en todos
60. En todos los programas del canal internacional de TVE
61. Periódicos y revistas y otras publicaciones escritas.
62. En telediarios
63. ya en ningún sitio, porque incluso las cadenas españolas tienen programas con personas vulgares que mejor que ni abran la boca..... como por ejemplo, esa Belén ...madre mía!!
64. No realmente, creo que se acerca... pero no.
65. en ninguno
66. Informativos, documentales, debates...
67. Informativos, documentales... También en el cine en muchos casos.
68. En ninguno porque considero que no hay un español estándar; lo que oigo en TVE o en Canal sur es un estándar de la variante septentrional.
69. "En todos los programas e informativos, excepto en los de los canales y emisoras locales. En los programas que se dedican al lenguaje he notado que utilizan la variedad castellana y la variedad sudamericana, para acentuar las diferencias"
70. "Noticias de la televisión española. Películas. Series de televisión. Radio"
71. esporádicamente, en la radio
72. Sinceramente, no veo mucho la tv española (debido a que vivo en el extranjero) pero por lo que vi en las últimas vacaciones, no vi un sólo programa en el que usara un español medianamente rico o estándar. Quizás se use en los documentales, pero no lo pude constatar. En la radio es diferente. En algunos programas como el de Luis del Olmo sí se intenta usar un español más estándar.
73. Bueno, es difícil, pero supongo que El País, Cadena Ser, TVE, etc.
74. no creo que haya un estándar
75. Prácticamente en todos, excepto los regionales.
76. Programas informativos de televisión y radio estatales.

77. La CNN lo hace muy bien, colocando gente de diversos lugares a dar las noticias, todos ellos en un impecable registro culto.
78. En ningún sitio. Lamentablemente, ni siquiera en las noticias.
79. En la mayoría de ellos. Especialmente en las noticias. Pero también en series, documentales, programas de entrevistas...
80. En las noticias de la Comunidad de Madrid por ejemplo, aunque esta pregunta tendría muchas posibles contestaciones.
81. En programas serios.
82. En noticieros, y programas documentales.
83. En ninguno, ni siquiera en los informativos.
84. "En la televisión general, en todos los programas. En la radio general, en todos los programas"
85. En todos ellos aunque hoy día están representadas todas las modalidades (algunas más que otras)
86. Noticias de RTVE.
87. en la mayoría
88. Generalmente, en los telediarios de cualquier canal. En los programas de debate, por ejemplo, aunque el moderador se acerque, o le hagan acercarse, a ese estándar, los tertulianos no suelen tener generalmente esa obligación. Los directores o presentadores de los programas deportivos también se acercan a ese estándar, por lo menos fonético.
89. No vivo en un país de habla hispana, ni veo la televisión. Pero actualmente creo que en los medios de comunicación ya se han admitido distintas modalidades más o menos neutralizadas. Supongo que los telediarios de las cadenas nacionales están más cerca del estándar.
90. Telediarios, documentales, películas que se doblan al español.
91. Veo muy pocos programas de tv.
92. TVE, CNN, ETC.
93. En todos aquello de carácter nacional ya sea radio o televisión. Luego en otras cadenas regionales (como Canal sur por ejemplo) sí hay presencia de otras modalidades.
94. En los canales de televisión españoles suele emplearse la variedad del español septentrional, sobre todo en los programas informativos.
95. Ya lo dije.

- 96.** Televisión internacional, las noticias de la 1.
- 97.** En España sólo en algunos programas de Canal sur TV y Canal sur Radio
- 98.** Canales nacionales
- 99.** En todos...
- 100.** Diría que en las noticias o en la mayoría de series de televisión como Aida o La Pecera de Eva o Los Protegidos.
- 101.** Telediarios de TVE.
- 102.** Por ejemplo en los informativos
- 103.** En los telediarios nacionales.
- 104.** En los medios de comunicación se utiliza la variedad septentrional, en las televisiones autonómicas españolas se usa algunas veces la variedad de cada una de esas comunidades autónomas. Al igual que ocurre con los medios de los países latinoamericanos.
- 105.** En todos los medios, televisión, radio, Internet.
- 106.** En las emisoras regionales o locales.
- 107.** En todos los medios de comunicación.
- 108.** "El país. Canal sur Radio. A veces alguna película de habla hispana"
- 109.** En la mayoría. Tanto en los programas nacionales como en los autónomos, por ejemplo en los informativos de Andalucía.
- 110.** Normalmente en programas documentales e informativos
- 111.** En los programas de radio y televisión que emiten para todo el país.

44. ¿Identifica el uso de ese estándar con algún país o alguna ciudad?

1. Méjico
2. España y Colombia
3. No.
4. Probablemente con España, región de Castilla.
5. no sé
6. No
7. No
8. “Mi” estándar es el castellano de Castilla.
9. No identifico eso de estandar.
10. Con ninguno, la verdad.
11. No
12. No
13. No. Desconozco por completo cuáles son los estándares del español.
14. No
15. Madrid y Salamanca.
16. Andalucía oriental.
17. No
18. No
19. No
20. No
21. Cada país tiene su estándar en la modalidad culta.
22. En principio, con tres ciudades, las más andaluzas, para mí: Cádiz, Málaga y Sevilla. Hay ciudades (como Jaén) donde la variante dista mucho del común de esas citadas, salvando las diferencias que existen entre ellas.
23. No
24. No
25. No

26. España, zona centro.
27. No
28. Para nada. Lo de Castilla es un mito inexistente.
- 29.
30. España: español castellano
31. n/a
32. Sobre todo lo identifico con ciudades como Salamanca, Valladolid, Madrid, etc.
33. Sí con Andalucía
34. España. Centro y norte peninsulares, pero muy en general.
35. Centro y norte de España
36. No.
37. No específicamente, cada locutor tiene su particular variedad... en Onda Cero, la locutora Angels Barceló tiene una variedad Septentrional y en el mismo programa estaban invitados FelipeGonzalez (español meridional sevillano), Ricardo Lagos (Chile) y otros invitados americanos.
38. Como citado anteriormente, zona de Castilla
39. No
40. No...Me parece poco serio decir que la variedad mejicana solo se habla bien en el Distrito Federal por ejemplo.
41. Salamanca, Valladolid.
42. No
43. México, como ya expliqué, pero no creo que sea estandard.
44. No.
45. Nunca
46. No, ya he dicho que el español estándar hablado no existe. Lo asocio sólo con las publicaciones de la RAE.
47. sí con España y con Castilla
48. No
49. No.
50. con el centro-norte de España (Valladolid)

51. Madrid
52. No
53. No
54. No.
55. Cómo he mencionado anteriormente, el español estándar se da en situaciones específicas por lo que no puedo identificarlo con ningún país o ciudad, debería estar en todos los países y ninguno al mismo tiempo. Depende de las personas, del contexto, no de la zona geográfica.
56. Sí, en España suele identificarse el estándar con las modalidades de español de Madrid o Valladolid, que justamente son eso, dos modalidades más de tantas.
57. Caracas, Bogotá, Merida
58. Valladolid
59. no
60. Siempre se ha considerado Valladolid como la ciudad con el "mejor uso del castellano"
61. Si es en la lengua escrita, no
62. No
63. no
64. No
65. España, Salamanca, aunque no sea cierto...
66. Madrid
67. No
68. No
69. El centro de España, mas en concreto, Madrid
70. Castilla y León
71. con la capital peninsular
72. No.
73. España, centro-norte
74. no creo que haya un estandar
75. Zona septentrional de España

76. España, Valladolid.
77. no
78. No.
79. "Tengo familia en las dos Castillas y en Madrid y le aseguro que no hablan como locutores de radio. El estándar se inspira en lo que fue el castellano ,culto, de la mitad norte y que ahora es el castellano culto de todos.Incluso eso ha ido variando históricamente dependiendo de donde estuviera la corte. Es innegable que al menos fonéticamente hay mayor cercanía entre el ""estándar"" y el variedad castellana de la mitad norte peninsular. Pero aún siendo así tenemos necesariamente que seguir hablando de modalidad lingüística aunque les pese a los señores de Valladolid y Salamanca, ellos también tienen acento y usan un ""dialecto"""
80. Como he dicho antes Valladolid y otros lugares de España, pero en realidad siempre que el español se acoja a la gramática establecida de un país concreto para enseñar la lengua, va a ser estándar. Lo que no se podría es intentar dar la gramática de los diferentes países de habla hispana a la vez, porque el alumno se volvería loco al principio. Cuando ya tiene más nivel puede decantarse por la variedad que el prefiera.
81. En concreto no.
82. No.
83. ---
84. España y Valladolid, Salamanca
85. Sí, con la zona centro de España
86. No con precisión pero sí de Madrid para arriba.
87. ver anterior
88. Sí: con España y, más concretamente, con el centro y noroeste del país.
89. Pues, trabajando en el Instituto Cervantes y por razones históricas, lo identifico con España.
90. No podría. No tengo tanto conocimiento.
91. No
92. No lo identifico con ninguna ciudad

- 93.** Podría decirse que España claramente y Madrid como la capital puede simbolizar esa versión estándar del español. Aunque pueden ser en general ciudades de la mitad septentrional del país.
- 94.** Sí, es la variedad del norte de España, la que siempre ha sido considerada el estándar de la lengua española.
- 95.** Latinoamérica, quizás Puerto Rico o México.
- 96.** Madrid
- 97.** Como ya he dicho, lo identifico con parte de España y toda Sudamérica, por eso considero la modalidad meridional (junto con las demás variedades) más estándar que la septentrional.
- 98.** para mi en Castilla pero no sé si en latinoamerica existe algun lugar
- 99.** No
- 100.** No.
- 101.** España septentrional.
- 102.** Lo identifico como el utilizado en la zona central de España
- 103.** No.
- 104.** El considerado español estandar, la variedad septentrional, se identifica historicamente con la región de Castilla y León
- 105.** España- Salamanca (región)
- 106.** Sí, y son motivos políticos, ideológicos o meramente económicos.
- 107.** Sí, con España.
- 108.** España
- 109.** Con algún país España, pero ciudades es algo más complicado, porque en este momento casi todas las modalidades tienen algo de las otras. Me refiero concretamente al leísmo, por ejemplo.
- 110.** España
- 111.** Salamanca en el caso de España.

45. ¿Cree que hay un estándar del español o varios? Si es varios: ¿Puede indicar con qué uso o ciudad identifica cada uno?

- 1.
- 2.
3. Ahora mismo no se puede identificar un único español estándar porque ha habido grandes cambios en este aspecto. Ya no se escucha eso de que el vallisoletano es la variedad más deseada. Hay una mayor normalización de acentos regionales y hasta locales, con una creciente proliferación de estudios y tesis doctorales sobre el tema, lo que es de agradecer.
4. No creo que haya exclusivamente un estándar del español.
- 5.
- 6.
- 7.
8. "En el orden jerárquico del uso y la atención que les presto (por mis conocimientos) usándolos activa, pero sobre todo pasivamente, en mis clases (o sea, cuando yo les llamo la atención a mis estudiantes sobre si en un sitio se dice de una forma u otra), para mí hay: · un estándar de España (Castilla), que es el que uso y el que mis estudiantes sin otras influencias (por amigos, familia, estancias, etc.) acaban por intentar hablar, sin que yo exija una variante determinada; · luego varios latinoamericanos (sobre todo argentino, caribeño y mexicano, aunque luego llegue a diferenciar a veces entre chileno, colombiano, ... por una parte; cubano, dominicano por otra; y mexicano, centroamericano por otra); junto con el andaluz-extremeño (que es el que mejor conozco); · y luego lo que para mí son variantes "menores" (no por importancia, claro, sino por no conocerlas yo muy bien) como pueden ser la canaria, el acento asturiano, catalán, gallego o vasco (no las lenguas catalana, etc., sino las formas que tienen de usar el español en estas comunidades bilingües), etc."
9. No hay un estandar de la lengua española.
10. Hay más o menos uno, donde se articular y se pronuncia todo.
- 11.
- 12.

- 13.** Yo estoy seguro de que hay la variación ling., no estoy seguro de saber qué es un estándar y no sé cuáles son los estándares del español que es la lengua que enseño.
- 14.**
- 15.** Localizo el español estándar en las ciudades españolas anteriormente mencionadas, pero ello no significa que en el resto de países y ciudades hispanohablantes el español sea menos válido o menos correcto (eso dependerá del nivel cultural y educativo de cada individuo). La lengua es algo vivo y está en continuo cambio en función de múltiples factores.
- 16.** En cada país puede existir un estándar, pero este estándar no se identifica necesariamente con una ciudad determinada. No creo que el estándar sólo consista en imitar a los hablantes de una determinada zona o región.
- 17.**
- 18.**
- 19.**
- 20.**
- 21.** Hay muchas variedades estándar, cada uso culto se puede considerar un estándar, en mi opinión.
- 22.** Bueno, yo diría que hay varios, pero no sabría identificar cuántos; al menos el de Madrid o central, se emplea en los medios de comunicación. Otro sería el de Valladolid, tenido por especialmente correcto (pero menos difundido que el anterior).
- 23.**
- 24.**
- 25.**
- 26.** Creo que hay uno
- 27.**
- 28.** No creo que haya un estándar.
- 29.**
- 30.**
- 31.** "estandar solo uno con muchas variedades y dialectos/hablas regionales/ usos regionales. pero como estandar diria que cualquier ciudad del centro como salamanca (aunque me cueste decirlo)"

- 32.** Creo que no existe un español estándar. Cada una de las variedades es tan válida como cualquier otra.
- 33.** No hay español estándar, el español es una lengua viva que se enriquece de los diferentes acentos regionales u de otros países de América Latina.
- 34.**
- 35.**
- 36.**
- 37.** Ese "estandar" no deja de tener las características de su variedad. Sería demasiado extenso especificar los detalles de cada variedad en su forma culta... estandar es una forma de llamar ese español internacional comprensible por todos.
- 38.** Uno
- 39.** Creo que hay TIPOS de español... lo de estándar me parece RARO
- 40.** Hay varios. La clasificación propuesta por el cuestionario en las preguntas anteriores me parece adecuada. No obstante, me pregunto qué ocurre con el castellano que se habla, por ejemplo, en Guinea Ecuatorial.
- 41.** Sólo hay un estándar (Salamanca, Valladolid)
- 42.** Varios
- 43.** No
- 44.** uno.
- 45.** Hay varios, pues nunca está fijado. La lengua estándar es fluidal, nunca fijada.
- 46.** No existe el español estándar, en todo caso, en los medios de comunicación, existen diferentes variedades de español neutralizado para distintas áreas geográficas: Península Ibérica, Río de la Plata, México y EEUU y otro para el resto de los países latinoamericanos.
- 47.** creo que hay uno sólo
- 48.** Es difícil de responder a esta pregunta.
- 49.** Creo que hay varios. Cuando una persona intenta pronunciar de forma "neutra" independientemente de su acento, eso sería una forma estándar del español. Por lo tanto, no indentifico con ciudades concretas.
- 50.** Más bien uno, con similitudes.

- 51.** todos pueden ser estandar. No importa que espanol se aprende, te entienden en todo el mundo. Viva el espanol (perdona las tildes)
- 52.** No creo que haya un estándar.
- 53.** Comparto la idea, ya no tan nueva, de que el español es una lengua policéntrica: centros de prestigio son las capitales de los grandes estados: México, Argentina, Perú, Colombia; pero también de zonas con rasgos de pronunciación muy marcados, como el Caribe, p.e. Cuba.
- 54.** Diría que varios, pero no los identifico con ninguna ciudad en concreto.
- 55.** Vuelvo al punto anterior.
- 56.** "Creo que hay tantas variedades del español como regiones, ciudades, pueblos, aldeas y rincones poblados, en España y en todos los países del mundo. Creo que existe un uso del español más o menos neutro. El que escuchamos a diario en los medios de comunicación nacionales, no regionales."
- 57.** "Varios estandares. Caribeño, Argentino, Mexicano, Andino, Español del norte y del sur"
- 58.** Uno
- 59.** no
- 60.** Yo creo que hay un estandar del espanol: la variedad septentrional
- 61.** Creo que el estándar es uno, con pequeños matices locales, pero que no afectan al proceso comunicativo.
- 62.** Varios.
- 63.** solo en libros
- 64.** No
- 65.** uno
- 66.** Uno
- 67.** Uno básicamente
- 68.** Hay muchos estándares en el español.
- 69.** "Hay topicos, hay diferencias, hay divisiones, hay probablemente un estandar en ciertos aspectos pero lo que por encima de todo creo es que hay muchos modos de hablar español, todos igualmente bellos, validos y enriquecedores para nuestra lengua. Es precisamente esa diversidad la que nos hace grandes. En la variedad esta el gusto, como dicen en mi tierra..."

70. "El estandar de España. El estandar Hispanoamericano: Méjico, Venezuela, Chile"
71. hay varios, puesto que las diferencias en cada ámbito son notables: por ejemplo, no todos los argentinos tienen el mismo acento ni el mismo uso de lengua, pero identificamos el argentino con Buenos Aires y el Río de la Plata.
72. El español estándar es uno, pero dentro de ese existen multitud de variedades.
73. Hay un estándar que se vende, que tiene más prestigio histórico (el de centro norte), pero otro, que está de centro -Madrid incluido- hacia el sur, sin llegar a tener todos los aspectos de las variedades andaluzas -no hay solo una-, sí que comparte algunos aspectos comunes (como la aspiración y la elipsis de -d).
74. no
75. No
76. Varios.
77. Como dije antes, el uso de la lengua es un continuum. Si se tiene un oído fino o una grabadora a mano, uno ve que existen diferencias, a veces profundas, entre los hablantes de dos comarcas vecinas.
78. Creo que ya he contestado antes a esta pregunta.
79. "Creo, pero no estoy seguro a ciencia cierta, que la Academia, admite, fuera del ""estándar"" escrito, varias modalidades del español. Por ejemplo habría un estándar andaluz inspirado en el andaluz occidental ya que Sevilla es la capital. Sin embargo, esto sería otra falacia, ¿que ocurre con las personas de pueblos de la misma provincia que tienen un acento diferente a la capital? ¿es entonces el ceceo más inculto que el seseo? Supuestamente. Yo tengo un amigo de Morón de la Frontera que habla inglés y alemán perfectamente aparte de un español más que correcto con acento de su pueblo, ceceante, y le aseguro que es mucho más culto y utiliza la lengua con mayor precisión y propiedad que cualquier vallisoletano que haya tenido la fortuna de conocer. El problema del estándar es una cuestión a veces de prestigio social, de lo que está de moda en la corte, en la capital. Claro que, nuestros estudiantes tienen que usar la lengua en el mismo mundo que a todos nos toca vivir."
80. Creo que hay varios en función del cada país de habla hispana. Yo siempre he dado el estándar de España y he hablado con la variedad del sur meridional de España, concretamente la andaluza. Siempre he

metido ejercicios complementarios para que los alumnos conozcan por ejemplo algunas variedades como la argentina, cubana, etc.

81. Varios.

82. Hay, indiscutiblemente, elementos de población y de riqueza de los países que hace unas variedades suenen más que otras. España tiene el DELE y más medios, como el Cervantes, etc. Pero Méjico tiene el doble de población que España y EUA como mercado "natural" de expansión, lo que da una gran presencia en los medios de comunicación.

Curiosamente, las variedades son no-unificadas, esto es, un asturiano y un granadino no tienen la misma forma de hablar, pero a oídos de un salvadoreño, los dos pueden sonar igualmente españoles.

83. ---

84. En realidad creo que hay un solo estándar. Solo que las audiciones y los libros de texto se realizan fundamentalmente en editoriales de Barcelona y Madrid. Así que esto también influye en expresiones. Y sobre todo en las audiciones. Como no se tiene mucho presupuesto se busca gente que viva en la misma ciudad así que principalmente aparece un español hablado en Madrid y la pronunciación característica de la gente que habla catalán y español (la variedad lingüística de los catalanoparlantes hablando en español).

85. Depende como uno defina estándar. Hay variedades

86. Uno: el usado por los medios de comunicación.

87. cada vez hay más, la variedad andaluza , la del norte

88. Si pensamos en la fonética, solo uno: el anteriormente mencionado. Aunque si pensamos en el estándar de cada país hispanohablante, entonces la historia sería otra.

89. Pueden existir tantos españoles estándar como normas existan y se sigan. Para mí, el estándar es uno y ya no está relacionado con ninguna ciudad en concreto, sí con un uso o registro culto, desde el punto de vista del doble conocimiento del estándar y la modalidad propia.

90. Creo que solo uno.

91. Hay varios. Según las variedades diatópicas, diafásicas y de contexto.

92. Varios.

93. En función de los acentos y la prosodia me parece claro que sí existen diferentes modalidades. Tendríamos el español hablado en

Cataluña, Galicia, País Vasco donde al existir otras lenguas cooficiales observamos ciertas características en el acento por ejemplo.

- 94.** Creo que hay variantes y dentro de cada una de ellas, hay modos cultos y modos vulgares de hablar.
- 95.** No lo creo. Existen diferentes variedades, todas igualmente válidas.
- 96.** "Ahora con tantos canales, es más difícil encontrar un español estándar. Cada comunidad tiene uno."
- 97.** Obviamente hay varios que, como ya he dicho, se corresponderían con la zona de Andalucía/ Canarias y toda Sudamérica.
- 98.** no
- 99.** Yo lo he comentado... estandar andalú , galego, catalá ...
- 100.** Creo que hay un solo estándar y que se puede dar en cualquier lugar
- 101.** Se podría tomar el estándar de España o incluso el español Universal. (Ciudad de México)
- 102.** Creo que hay varios, considero que tanto el septentrional (Comunidades Autónomas del norte de España como Galicia, Asturias, Cantabria) como el central (Madrid o las dos Castillas) o el meridional (Andalucía, Extremadura, Murcia) pueden ser estándar
- 103.** No identifico el español estándar con ninguna ciudad porque, si bien es cierto que en algunas zonas el español está más estandarizado a nivel fonético, se observan algunos giros incompatibles con la gramática, por ejemplo, el uso y abuso del laísmo.
- 104.** Creo que solo hay una variedad que es considerada estandar y es la setentrional que se identifica con la comunidad autónoma de Catilla y León.
- 105.** Uno.
- 106.** "Hay varios, y creo que se identifican con la capital del área, o una zona culturalmente más desarrollada, o tradicionalmente purista. Por ejemplo, el vallisoletano como símbolo de la variedad septentrional, el sevillano meridional, etc."
- 107.** Creo que el español estandar es el que se habla en España, más concretamente en la ciudad de Valladolid.
- 108.** varios - cada región de un país de habla hispana y grandes comunidades en países de habla extranjera tiene un español estándar
- 109.** Uno sólo.

110. Varios.

111. Sólo podría decirlo en el caso de España, no conozco las variedades de cada país hispanohablante. Commolor aruptatius vel ipicias pernatempor molo quas andae. Ut venia dolorum aute volupti aspeliquos sequunt, ut quae. Ut porero volut perum quam quamusc iiscitaquunt plame niment quis iument a aut eium inulles modis moditat ectiant, ut quam, aut et qui nonseriti susam a quatium nestintiam fugiame sintorr orerion eturit fuga. Conserumenis asperci llabor audandanda cus, te init quam, et as as essequa tquunt, et invel ius nimet volut quid magniam, sed que pe ero volorio riones doloria dellorem fuga. Et optatus.