# Prototipos y prestigio en los modelos de español

FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ
Universidad de Alcalá de Henares

## 1. Introducción

Cuando se habla de «modelo» en enseñanza de lenguas se suele hacer referencia a una representación ejemplar o general de una lengua; se piensa en un modelo idealizado, construido como lengua ejemplar, elaborado a partir del uso o inducido desde él.

La importancia del modelo en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua es innegable y se ha puesto de relieve en diversos estudios. Por nuestra parte, ha sido tratada en trabajos como *¿Qué español enseñar? Modelos en la enseñanza de E/LE* (1997) y en el libro *Qué español enseñar* (2000). Tales obras nos eximen de reiterar diversas ideas al respecto y de presentar determinados argumentos, todos ellos de gran relevancia, que, sin embargo, no merece la pena volver a exponer. Nos basta con advertir que la ausencia de mención no implica la falta de reconocimiento.

Estas páginas pretenden tratar algunos aspectos fundamentales de las variedades del español y su enseñanza. Ya hemos llamado la atención sobre la importancia de contar con un modelo de lengua, sobre las alternativas de modelos que se presentan ante el profesorado o sobre la realidad multiforme del español en relación con su enseñanza; ahora nos interesa tratar con cierto detenimiento cómo se construyen esos modelos, qué parámetros los conforman, cómo operan sobre la lengua y sus hablantes y en qué afectan a la enseñanza y al aprendizaje de las lenguas.

Es evidente que, en la configuración y funcionamiento de los elementos que se acaban de mencionar, tienen un peso decidido los factores lingüísti-

cos: al fin y al cabo, todo gira alrededor de la lengua, de su usò y de su aprendizaje. Pero no es menos claro que en la construcción de un modelo cualquiera, en la apreciación de una lengua o en la valoración de su estudio o de su enseñanza actúan factores humanos que no son estrictamente lingüísticos y que acompañan a los hechos lingüísticos sin confundirse con ellos. Estamos hablando de factores psicológicos y de factores sociales; y nos referimos también a factores catalogados dentro de la psicología social.

Los estudios sobre actitudes lingüísticas que se han venido desarrollando desde los años setenta han mostrado con claridad que la valoración que hacen de las lenguas los hablantes (profesores o no; aprendices o no) está fundamentada en principios generales de la psicología social. Las lenguas son realidades y hechos objetivos, pero también son realidades percibidas como parte de un entramado social complejo y variado.

Así pues, nos proponemos estudiar algunos fundamentos psicosociales de la construcción y la valoración de los modelos de lengua, principalmente en lo que se refiere a su enseñanza y aprendizaje. A partir de aquí nos centraremos en el ámbito hispanohablante para comentar cuáles se perciben como sus variedades más y menos prestigiadas y por qué. La mayoría de estos comentarios estarán basados en informaciones contrastadas; algunos sólo podrán ser presentados desde la hipótesis o la deducción. Todo ello se pondrá en relación con determinados contextos de enseñanza y aprendizaje de español.

## 2. Interpretaciones psicosociales de la variedad lingüística: rasgos, ejemplares y prototipos

Las variedades lingüísticas son consecuencia de la dinámica interna de las mismas lenguas. Esta dinámica se basa, a su vez, en la naturaleza variable de muchos elementos de todos los niveles lingüísticos. Por un lado, las lenguas naturales presentan recursos suficientes para decir cosas diferentes de modos diferentes, mediante unidades variadas combinadas de modos variados: se ha calculado que llevaría diez billones de años pronunciar todas las oraciones posibles compuestas por veinte palabras cualesquiera. Por otro lado, al ser realidades dinámicas, las lenguas presentan elementos variables que se manifiestan de modo diferente aun para hacer referencia a una misma realidad con una misma intención comunicativa. Esta variabilidad tiene su manifestación más evidente en la existencia de lenguas diferentes, pero también se reconoce en las formas a las que recurre un hablante de una variedad lingüística determinada para decir unas mismas cosas (Lieb, 1993).

Pero, ¿de dónde nace este tipo de variabilidad? La respuesta es simple, aunque amplia. En primer lugar, de las posibilidades y de la naturaleza del

propio sistema lingüístico y, en segundo lugar, de las influencias extralingüísticas que este sistema recibe de factores como las distancias temporal, geográfica, social o situacional. No se dicen unas mismas cosas de la misma manera cuando se procede de diferentes épocas, lugares, estratos o grupos sociales y se está en situaciones distintas. Además, las características intrínsecas y las diferencias interlingüísticas de cada lengua son consecuencia del contacto entre ellas y de la interacción social.

Tenemos, pues, una realidad lingüística variada y variable, que se manifiesta de modos distintos. Esto quiere decir también que existen realidades lingüísticas —se llamen como se llamen: lenguas, dialectos, sociolectos, hablas, jergas— que, por ser distintas, pueden *ser percibidas* de modo distinto. Al mismo tiempo, esas realidades, percibidas diferenciadamente, pueden ser vistas como propias o como ajenas por parte de los hablantes. Es en este ámbito de las percepciones en donde ha de recurrirse a fundamentos psicológicos y sociales.

Básicamente, la percepción de la variación lingüística —y no olvidemos que no toda la variación se percibe conscientemente— responde a un proceso de categorización basado en un aprendizaje discriminatorio. A su vez, la categorización es un proceso básico que implica la ordenación y simplificación de la realidad, pero manteniendo un grado suficiente de adecuación a ella (Morales y Huici, 1999: 211). El modo en que ese proceso tiene lugar en el individuo —incluso en los animales— ha sido explicado desde varias propuestas teóricas, que pueden aplicarse al modo en que se categorizan y se perciben las variedades lingüísticas. Esas propuestas teóricas se denominan *teoría del rasgo*, *teoría del ejemplar* y *teoría del prototipo*. Hacemos seguidamente una breve presentación de cada una de ellas.

## Teoría del rasgo

Plantea que la presencia o ausencia de una determinada característica es la responsable de que un elemento sea adscrito a una categoría determinada. Por tanto, la pertenencia de un elemento a una categoría depende de si posee —o en él se aprecia— una característica o un conjunto de características consideradas como definitorias (Pearce, 1998: 164-165). Esos rasgos definitorios pueden identificarse en la base de los estereotipos, por más que éstos sean fenómenos mucho más complejos psicológica y sociológicamente.

Desde la teoría del rasgo, la percepción y la categorización de las variedades lingüísticas se producen a partir de la identificación de unos rasgos lingüísticos determinados. Así, la pronunciación de la interdental sorda **[θ]** permite, casi automáticamente, catalogar a un hablante de español como peninsular y, del mismo modo, el uso de *vos* remite al español de Suramérica; en el ámbito del español como lengua segunda o extranjera, la pro-

nunciación uvular de /r/ puede remitir a la interlengua de los aprendices de origen francófono, como el uso de *lo hombre* (el hombre) remite a la interlengua de los aprendices de origen lusófono.

El problema de una categorización basada en la teoría del rasgo está en que no todos los rasgos son atribuibles a una sola categoría. Dicho de otro modo: no todos los rasgos lingüísticos son propios de una sola y exclusiva variedad lingüística. Cuando se actúa sobre la convicción de la exclusividad, a menudo se obtiene una percepción inadecuada a la realidad y se incurre en crasos dislates categorizadores: entre los ejemplos antes citados debe saberse que *vos* no es rasgo exclusivo de Argentina, sino que aparece en el español de todos los países sur y centroamericanos, hasta alcanzar el sur de México, aunque existen muchas diferencias sociolingüísticas en el uso de esa forma de tratamiento y en los verbos correlacionados con ella.

## Teoría del ejemplar

Sostiene que la categorización de objetos depende del recuerdo de un ejemplar (caso concreto) y de la categoría a la que pertenece. Existe un principio de generalización que nos lleva a identificar como de la misma categoría a cualquier ejemplar que coincida con el recuerdo de un primero. En estos casos estamos hablando de experiencias específicas o de casos típicos e ilustrativos. Cuando se presenta un caso que no se ajusta a ningún ejemplar conocido, el individuo tiende a crear una nueva clase basada en él.

Una ventaja evidente de esta propuesta teórica es que los ejemplares siempre se recuerdan y se perciben contextualizados, puesto que son concretos, aspecto de singular importancia en el terreno del uso lingüístico. La crítica más clara que puede plantearse es la capacidad limitada del individuo para recordar un número ilimitado de ejemplares y la tendencia a atribuir los rasgos del ejemplar recordado sin mayores precisiones ni matices.

Llevada al terreno de las variedades lingüísticas, la teoría del ejemplar ofrece unas posibilidades de gran interés. Desde aquí puede entenderse cómo proceden a la categorización lingüística los hablantes que tienen acceso a variedades diferentes tan sólo a través de unos pocos hablantes. Así, a menudo ocurre que una persona es capaz de identificar la procedencia lingüística de un hablante determinado al percibir la coincidencia de algunas de sus características con las de algún ejemplar conocido y recordado. Son singularmente significativos los «ejemplares» que aparecen con frecuencia en la televisión y que se convierten en casos de referencia para el establecimiento de una categoría: pensemos en la variedad andaluza utilizada por el político español Felipe González, en la variedad caribeña de Fidel Castro, o en la mexicana de Mario Moreno, «Cantinflas».

Las ventajas explicativas de esta teoría en el campo de la enseñanza son patentes: una de ellas es que fundamenta la enorme importancia de la figura del profesor como «ejemplar» singular en el proceso de categorización de la variedad de la lengua que se aprende. Los inconvenientes generales también son palmarios, por cuanto se puede llegar a atribuir a todos los hablantes de una determinada procedencia geográfica —más o menos extensa— las características del ejemplar recordado: para los hablantes menos avisados, todos los mexicanos hablarían como «Cantinflas» y todos los andaluces hablarían como Felipe González. También es cierto, no obstante, que las variedades lingüísticas son realidades sumamente complejas y variadas, por lo que la creación de categorías internas diferenciadas, para los individuos menos preocupados por la lengua y con una experiencia muy limitada de sus usos geolectales, es una tarea difícil que tiende a simplificarse categorialmente.

## Teoría del prototipo

Un prototipo se define como un conjunto abstracto de características comúnmente asociadas con los miembros de una categoría. Según esta teoría, los prototipos se forman mediante la exposición a los miembros de una categoría (Pearce, 1998: 169) y cada característica tiene un peso según el grado de asociación que tenga con ella (Morales y Huici, 1999: 52-53). Las estructuras cognoscitivas están ordenadas jerárquicamente en diferentes niveles de generalidad [1].

En relación con el español y sus variedades, Ángel López García ha aplicado la teoría de prototipos y ha llegado a la conclusión de que lo que se llama «lengua española» es una categoría mental prototípica, a la que se adscriben sus variedades dialectales. López García ha aplicado al español los conceptos básicos de la teoría de prototipos y propone unas afirmaciones muy interesantes (1998: 13-14):

**a.** Las variedades de un prototipo no son ejemplares en un mismo grado: el español de Valladolid se siente por los hablantes más cerca del prototipo que el de Malabo, por ejemplo.

**b.** Los límites entre variedades son borrosos, incluso respecto a otras lenguas: para López García no es evidente cuándo un puertorriqueño de Harlem que se expresa en *espanglish* [2] ha dejado de hablar en español para hacerlo en inglés.

[1] Muy relacionado con el concepto de prototipo está el concepto de «esquema», definido como una representación a gran escala con una estructura interna significativa. En estos casos, el valor de los rasgos definidores no se desprende de ellos mismos, sino que se adquiere dentro del esquema.

[2] Aunque en inglés se suele usar *spanglish*, preferimos *espanglish* porque refleja mejor la idea de mezcla.

**c.** Las variedades no presentan propiedades comunes, sino una semejanza o un aire de familia: existe un aire hispánico general. No existe un patrón común, por ejemplo, para el sistema de tratamientos *(tú - vosotros; tú - ustedes; vos - ustedes).*

**d.** La consideración de un individuo como buen o mal hablante de una lengua —sobre todo si es extranjero— se basa en su proximidad o similitud con el prototipo.

**e.** La consideración de un individuo como buen o mal hablante se hace en conjunto, sin distinguir, por ejemplo, entre el buen uso de los tiempos verbales y el mal uso de los pronombres personales átonos.

En principio no vemos razones para desechar por inapropiada ninguna de las tres teorías esbozadas: las tres disfrutan de cierta capacidad explicativa, aunque las tres ofrezcan algún tipo de limitación. Esto equivale a decir que los conceptos de *rasgo*, *ejemplar* y *prototipo* no son teóricamente excluyentes y que su dinámica, por tanto, no resulta incompatible. Estamos simplemente ante una necesidad cognoscitiva que afecta también al ámbito de las lenguas y su uso: la necesidad de categorizar y de tipificar. Para Alfred Schutz, el uso del lenguaje ya supone una tipificación, de la que no escapa ni la propia lengua ni su uso (metatipificación). En cualquier situación de la vida cotidiana, una acción viene determinada por un tipo basado en experiencias anteriores; desde un punto de vista lingüístico, las personas también tipifican y se auto-tipifican rutinariamente (Schutz, 1976: 229). En el plano de las variedades lingüísticas, suelen ser categorizaciones relevantes el agrupamiento de los individuos en categorías geolingüísticas y sociolingüísticas.

## 3. Consideraciones sobre la lengua española y sus prototipos

Como se desprende de los comentarios antes realizados, los estudiantes de una lengua (incluso como L1) suelen tener de ella una impresión simplificada y unificadora. En muchas ocasiones, la curiosidad incipiente por algún fenómeno variable es incluso reprimida por los propios profesores y soslayada por los materiales de enseñanza; de hecho, en los manuales pocas veces se hace una presentación adecuada de esas posibilidades de variación. Es evidente que en la primera enseñanza de la lengua —no hablamos de aprendizaje— hay que trabajar con un modelo de lengua: un modelo general, adecuado a las necesidades de los aprendices. Por eso es tan importante que profesores y autores de materiales conozcan bien el mo-

delo que proyectan en la enseñanza de la lengua y decidan las posibilidades de variación que deben y que no deben presentarse en las primeras etapas de enseñanza y de estudio.

Muy distinto es el caso del que aprende una lengua segunda en un entorno de sumersión (emigrantes, por ejemplo). En tales circunstancias también se suele tener una visión monolítica de la lengua aprendida, pero no sobre un modelo más o menos general, sino sobre los usos concretos de la comunidad en que se produce el aprendizaje.

En líneas generales, sólo a través de la escolarización y del progresivo contacto con hablantes de origen distinto se va adquiriendo una consciencia y un conocimiento de las variables y variantes de una lengua. Podemos decir que este proceso de conocimiento de las posibilidades variables de una lengua es un proceso de maduración lingüística que alcanza grados muy diversos. Del punto de maduración al que se llegue dependerán en gran medida las actitudes lingüísticas de los propios hablantes y de los aprendices de una lengua.

Desde un terreno aledaño a la teoría de prototipos, se han propuesto tres niveles de categorización, que merecen comentario: el nivel básico, el superordinado y el subordinado (Cuenca y Hilferty, 1999: 42 y ss.). El nivel básico es el central y el más importante en el proceso general de categorización; el nivel superordinado incluye miembros muy diversos y suele ser poco eficiente a la hora de jerarquizar; en el subordinado se discriminan elementos de nivel elemental por sus atributos, aunque el proceso requiere un mayor esfuerzo cognoscitivo.

A partir de aquí, podría pensarse que la percepción de las lenguas y de sus variedades también permite una ordenación por niveles. Así, en lo que se refiere a la lengua española y sus variedades geolectales, podría pensarse en la existencia de un nivel básico —estructura prototípica— de categorías como *mexicano*, *argentino*, *chileno,* e incluso *andino* o *caribeño* y *andaluz* o *yucateco*; en el nivel superordinado —estructura de aire o semejanza de familia— encontraríamos categorías como *español de España* o *español de América* [3]; y en el nivel subordinado se localizarían las categorías de *habanero*, *mendocino* o *madrileño*, entre otras muchas, con una homogeneidad apreciable, aunque relativa, entre los miembros de cada categoría. Todo ello desde la perspectiva de la percepción de prototipos y al margen de las caracterizaciones basadas en rasgos que practican los dialectólogos, aunque existan coincidencias evidentes.

Pero ocurre que las categorizaciones de la mayoría de los hispanohablantes se mueven solamente entre las categorías que hemos asignado al nivel superordinado y al subordinado. Esto es: generalmente un hispanohablante es capaz de apreciar el aire de familia de las principales variedades

[3] Podrían coincidir con lo que MONTES GIRALDO (1995) ha llamado «superdialectos».

del español, así como las categorías subordinadas que se encuentran en un área geográfica muy reducida, pero no otras categorías intermedias: Un madrileño común percibe que un hablante de Honduras es *americano*, pero no va más allá, y puede llegar a distinguir a un *aragonés* de un *extremeño*, pero difícilmente distinguirá a un *gaditano* de un *sevillano* o a un *canario* de un *dominicano*. Si esto es así, podría afirmarse que las categorías de nivel básico para los hispanohablantes comunes son las que se mueven en demarcaciones geográficas más reducidas y que mantienen en el nivel superordinado las referidas a macrorregiones hispánicas. Cuestiones léxicas y entonativas aparte, el rasgo lingüístico que permite crear más claramente la categoría *español de América* es el seseo; los rasgos más prototípicos del *español de España*, para los hispanoamericanos, son el uso del sonido interdental **[θ]** y del pronombre *vosotros* (frente a los usos americano, canario y, en gran parte, andaluz de *ustedes*).

Por otro lado, es interesante advertir que los prototipos que manejan los estudiantes extranjeros de español, por lo general, se mueven en lo que aquí se ha considerado nivel superordinado. Si esto es lo común —el modo natural de acceder y categorizar esa realidad—, podría decirse que para los estudiantes de español las categorías del nivel básico serían *español de España*, *español de América* y, dependiendo de las circunstancias, alguna otra. En el nivel superordinado se situarían no ya variedades de la propia lengua española, sino lenguas diferentes: por ejemplo, otras lenguas románicas. En el subordinado, alguna categoría desprendida de la experiencia —se supone que limitada— del estudiante extranjero con el español: pensemos en los estudiantes del este de Europa, que han aprendido español con profesores cubanos.

Haciendo una interpretación de conjunto desde la teoría de prototipos, es posible afirmar que las principales categorías prototípicas en el mundo hispánico, aunque dependen de la región de procedencia del hablante categorizador, suelen tener como miembros centrales categorías del tipo *español de Argentina* (más propiamente rioplatense), *español de México*, *español de Cuba* y *español de España*. De este modo, las hablas centroamericanas se percibirían como miembros periféricos de la mexicana y el habla dominicana como periférica de la cubana. Esto no quita, desde luego, para que en Suramérica se cuente con una categoría, como *chileno*, bien delimitada, o para que en España se perciba como nuclear la variedad *andaluza*, a menudo sin muchas más precisiones. Tampoco quita para que, desde España, se consideren periféricas de la categoría a la que llamamos *español de América,* modalidades como la colombiana o la boliviana, que se identifican con dificultad desde la península Ibérica.

## 4. Prototipos y prestigio en el mundo hispánico

En el quehacer cotidiano de los profesores de español, por todo el mundo, se incluye la respuesta a preguntas como éstas: ¿Dónde se habla el mejor español? ¿Debe darse preferencia al castellano (español de Castilla) a la hora de redactar las normas? ¿Debe tener más peso el español de México, por su número de hablantes, o el de España, por su historia? ¿Es el de Colombia el español más pulcro del mundo?

El estudio de estas cuestiones no es reciente, aunque no pueda decirse que su tradición sea larga. Los sociolingüistas y psicosociolingüistas han tratado tales aspectos en sus estudios de actitudes lingüísticas (Moreno Fernández, 1998). Más recientemente se ha creado una especialidad llamada *dialectología perceptiva,* que ha aplicado algunas técnicas innovadoras en el campo de la lengua, si bien muchas de sus preocupaciones de fondo son las mismas que las de los trabajos que se suscriben al rótulo de las *actitudes* (Preston, 2000).

Hoy por hoy no es posible explicar cuáles son las *actitudes* y las percepciones de los hablantes de todos los territorios hispánicos a propósito de la lengua española. Tampoco conocemos de modo suficiente y comparable las percepciones de los estudiantes de español, como lengua primera, segunda o extranjera. Hay que contar, como es obligado, con los muchos estudios de actitudes realizados, en diversos países hispánicos y en su mayoría, por Manuel Alvar, Antonio Quilis y Humberto López Morales. Sin embargo, estos estudios no alcanzan a todos los países y, en general, se han hecho a partir de unas técnicas determinadas, principalmente cualitativas, sin tener en cuenta otras, por imperativos de la época o del lugar en que se han practicado.

Ante estos hechos, en este momento, nuestro deseo no es presentar una batería de datos cuantificados sobre actitudes y percepciones, de la que aún no disponemos. Queremos presentar, más bien, una batería de argumentos capaces de llamar la atención sobre unos hechos y, sobre todo, de servir como punto de partida para diversas reflexiones.

### ¿Cómo perciben los hispanohablantes el español y sus variedades?

Existe una ley universal que lleva a que cada uno tienda a preferir siempre lo suyo a lo de los demás. Ahora bien, es innegable que, en muchos hablantes —y estudiantes— de español, está muy extendida la idea de que ese español se encuentra en España. Ángel López lo ha recordado al aplicar la teoría de prototipos a nuestra lengua, señalando que hay variedades consideradas como más nucleares o como más periféricas dentro del prototipo: la castellana sería nuclear. Para Ángel López, la cuestión está re-

lacionada con el prestigio cultural, político y económico, que lleva a la existencia de variedades más y menos prestigiosas. En un segundo plano, también tienen importancia los factores históricos.

Como ya señalamos en 2000, el prototipo *castellano* tiene una importante significación en todo el mundo hispánico, que se aprecia también, dentro de España, en el hecho de que se sigue afirmando que el mejor español —el más «puro»— es el de Castilla la Vieja. Los hablantes de Andalucía, cuando quieren hablar «fino», echan mano de rasgos característicos del castellano norteño: mayor frecuencia de pronunciación de la **-d-** intervocálica (por ejemplo, en los participios: *acabado, bebido*); pronunciación de **-s** en posición implosiva; en algún caso, intento de distinción fonética para **s** y **z**. Puede concluirse, por tanto, que en ellos sería verificable la *teoría del rasgo*, puesto que ciertos rasgos simbólicos son los que sirven para construir la categoría *castellano*, y lo mismo podría decirse sobre los hablantes de Extremadura, Murcia o las Islas Canarias.

En otros países hispánicos también es frecuente el pensamiento de que el mejor español es el que más se aproxima al prototipo castellano: en Cuba se reconoce como mejor el español que se habla en Camagüey. Y sus características, dentro del país, son las más parecidas a las del castellano de Castilla; en Colombia se piensa que su español es más «puro» que el de otros territorios, por razones parecidas. Y no deja de llamar la atención que estos prototipos funcionen incluso cuando no se tiene un conocimiento personal y directo de las variedades sobre las que se opina; en este caso, la castellana (Moreno, 2000). El asunto merece ser tratado con algo más de detenimiento. Vamos a revisar de forma rápida qué ocurre en algunos países hispánicos, como Argentina, México, Santo Domingo o Colombia [4].

El caso de Colombia es muy importante porque su español, sobre todo el bogotano, lleva muchas décadas considerándose como muy bien hablado. Y realmente lo es por lo mucho que allí preocupa la lengua y por la atención ejemplar que se pone en su uso y estudio. Cabe la posibilidad de que la naturaleza conservadora de algunas características de esta modalidad —en coincidencia con las de Castilla— haya favorecido el autoprestigio de su variedad para los colombianos y el respeto de otros países hispánicos.

México es un caso sumamente interesante, por tratarse del país con mayor demografía hispanohablante del mundo y por su vecindad con los estadounidenses. Partimos de la base de que para muchos mexicanos el mejor español es el de México; especialmente, el de la ciudad de México. Pero ello no impide que se acepte, de forma tácita o expresa, que el país en el que mejor español se habla es España. Tampoco impide que la particular pugna que allí se vive con la lengua inglesa se resuelva entre la aceptación

[4] Agradezco muy sinceramente los comentarios y las respuestas que dieron a mis preguntas Pedro Martín Butragueño, desde México, Neyla Pardo, desde Colombia, y Mario Ferrari, desde Argentina.

de la presión del anglicismo y la rebeldía que reafirma la personalidad hispánica.

Argentina constituye una situación muy especial, debido, probablemente, no tanto a la lengua en sí como a la existencia de un prototipo hispánico respecto del cual los argentinos se consideran categoría periférica. En la lengua se perciben unos elementos que se han convertido en símbolos del territorio, aunque no sean exclusivos ni propios de todo él: el *voseo* y el *rehilamiento* rioplatense. Ese voseo (*vos tenés*) hace que muchos argentinos [5] piensen que no hablan el verdadero español. La percepción es tan clara y la valoración positiva tan dudosa, que a menudo los argentinos recurren al *tú* y suavizan sus palatales al pasar a otros países hispánicos.

En cuanto al nombre de la lengua, en Argentina es decidida la preferencia por *castellano* y manifiesta la percepción de lo *gallego*, de *lo verdaderamente español*. *Castellano* se prefiere sencillamente por tradición y porque *español* se identifica como *de España*: para los argentinos es evidente que no hablan *castellano de España* (español), sino *castellano argentino* o *argentino*. En cuanto a lo de *verdaderamente castellano*, no es preciso insistir en lo que ya han dicho muchos lingüistas importantes: tan bueno, auténtico y verdadero es el español (castellano) culto de Argentina, como el español (castellano) culto de España. Pero, si se mantienen ciertas percepciones, es porque existen unas necesidades cognoscitivas que no tienen que ver ni con el devenir ni con el uso de la lengua. La conciencia dialectal es una necesidad cognoscitiva: la necesidad de ubicarse respecto a un prototipo.

Manuel Alvar ha estudiado las actitudes en otros países hispanohablantes y ha llegado a conclusiones muy interesantes: En Santo Domingo, por ejemplo, se aprecia una preferencia por el español peninsular argumentada en la fácil comprensión (Alvar, 1986: 171) [6]. La preferencia por el español peninsular también se registra en Cuba y tiene relación con el conservadurismo de su fonética, que, a su vez, está vinculado a los modelos de lengua que se difunden desde la escuela. El caso de Puerto Rico no puede entenderse sin incluir el inglés en el juego de percepciones y actitudes, puesto que esto determina directamente toda la percepción de lo hispánico, pasando por muchas diferencias apreciables desde otras regiones. En el mundo hispánico en general existe unanimidad de actitudes en cuanto al prototipo del español, porque se contrapone con claridad a los prototipos de otras lenguas; tal hecho se aprecia en Puerto Rico con más nitidez. En estos casos los hablantes (su conciencia lingüística) dan más importancia a la distancia que existe entre el español y el inglés, que a la distancia que se reconoce entre el español de América y el de la península Ibérica. La razón,

[5] El comentario es aplicable a toda el área del Río de la Plata, muy especialmente a Uruguay.

[6] Las preguntas sobre actitudes se hacían a partir de voces recogidas en una cinta magnetofónica.

para López García (1998: 7-19), se halla en la configuración del prototipo en relación con otros prototipos vecinos.

Pero, más allá de las diferencias apreciables en cada territorio hispánico, tanto de los que nos hemos ocupado, como de los que ni siquiera hemos mencionado, es obvio que en las últimas décadas se ha difundido un fenómeno de gran incidencia en la percepción y valoración de las modalidades lingüísticas: la internacionalización de las emisiones de televisión. Esta internacionalización está contribuyendo a la formación de prototipos, a la identificación de ejemplares y al conocimiento de rasgos. Lo que ocurra con la dialectología perceptiva del español en el futuro dependerá mucho de cómo se vaya desarrollando el proceso. De momento, está contribuyendo, por un lado, a que el «aire de familia» tome más cuerpo; y, por otro, a que se distingan categorías en el nivel subordinado, cuya constitución era sencillamente inimaginable hace cincuenta años. A partir de ahora, un colombiano podrá valorar con más conocimiento de causa la modalidad mexicana, por las muchas telenovelas de México que triunfan en Colombia. Hace treinta años, la película *La Raulito* resultaba difícil de entender para muchos españoles; hoy no sonaría tan lejana. Claro está que las diferencias aparecen por doquier en todos los niveles de lengua —el español está vivo—, pero es cierto que en la televisión las diferencias más chocantes se eliminan en claro beneficio de lo común y lo general.

Pero hay otro elemento digno de valoración: la cuestión de *qué español es el mejor* no preocupa en todo el mundo hispánico con la misma intensidad. Al menos, puede apreciarse que la disposición a explicitar las actitudes, percepciones y preferencias lingüísticas no es la misma en todas la regiones. En España las actitudes acostumbran a ser bastante explícitas, dentro del desinterés popular que existe por el (buen) uso de la lengua, al contrario de lo que ocurre en América. En un país como México, las actitudes que podríamos llamar inter-hispánicas no parecen explicitarse en un nivel semejante al de España; en Argentina la jerarquización no parece tener mucho interés. Otra cosa son los estereotipos que se reconocen en las categorías de nivel subordinado; es decir, respecto a determinadas hablas regionales o locales: en España funcionan como estereotipos (relativos) el habla de los aragoneses o de los andaluces; en Argentina pueden estar estereotipadas las hablas de Rosario o Tucumán; en México son objeto de imitación e incluso de bromas las hablas norteñas o las yucatecas. La tendencia a construir estereotipos así, sin embargo, explotados al máximo en la narración de anécdotas y de chistes, parece ser un universal [7].

Finalmente, existen situaciones sociolingüísticas, en las que necesariamente se produce un cruce o mezcla de lenguas (Couto, 1996) y en las que

[7] En este epígrafe dedicado a las percepciones dentro del mundo hispánico no hemos tratado todo lo relativo a las percepciones y valoraciones de las lenguas indígenas por quedar más alejado de los problemas que se plantean en la enseñanza de español como lengua extranjera.

tal mezcla afecta muy especialmente a contextos de enseñanza de la lengua, la propia y la ajena. Casos prototípicos de ello son el *espanglish* en Estados Unidos y el *portuñol* en Brasil. Desde la teoría de prototipos, las variedades mezcladas, siempre reciben la consideración de periféricas y la consideración de un individuo como buen o como mal hablante de una lengua —sobre todo si es extranjero— se basa en su proximidad o similitud con el prototipo. Por eso tales mezclas suelen despertar actitudes negativas: a veces su nombre sencillamente refleja la situación de mezcla (*portu-ñol*), pero otras veces procede de una clara valoración peyorativa (*chabacano, chapurreado, medialengua*). Como ha señalado López García, en estas circunstancias los límites entre variedades son borrosos, incluso respecto a otras lenguas: No es evidente cuándo un puertorriqueño de Harlem que se expresa en *espanglish* ha dejado de hablar en español para hacerlo en inglés.

## 5. ¿Qué español prefieren los estudiantes?

En lo que se refiere a los estudiantes de español, es habitual la expresión del deseo, por un lado, de aprender el «mejor» español y, por otro, de aprender el español «más útil» o «más práctico». A menudo, ese «mejor» español, como ocurre para muchos hispanohablantes, es el de Castilla: estamos una vez más ante una categoría nuclear del prototipo. No hay que olvidar, sin embargo, que la «utilidad» buscada en esta lengua —las razones socio-económicas cuentan cada vez más— puede tener que ver con el reconocimiento de «ejemplares» concretos de esa lengua en contextos prácticos en los que quieren y pueden moverse los estudiantes de español. Esta circunstancia no es óbice para la creación de un prototipo de la modalidad de español que se considere más útil. Ilustremos el caso con un ejemplo pensado desde la situación del sur de Estados Unidos.

Es muy posible que los estudiantes de español de Estados Unidos dispongan de un prototipo de *español de América* que han podido configurar a través de los medios de comunicación social y del contacto con diversas poblaciones hispanohablantes. A esto contribuiría el hecho de que, por lo general, la multiplicidad de procedencias hispánicas puede hacer difícil para los estudiantes anglohablantes el reconocimiento de elementos del español adscribibles a un nivel subordinado (español salvadoreño, español ecuatoriano) [8]. Pero, además del prototipo de *español de América*, los estudiantes, pongamos, californianos pueden tener muy claro que la variedad de español que les interesa de forma muy específica es la de México. Tal

[8] Todo depende también del territorio estadounidense de que se trate: no es lo mismo el Estado de Washington que California.

convicción puede estar fundamentada en razones de conveniencia socioeconómica y cultural, y respaldada en el conocimiento de *ejemplares* mexicanos que personifican el tipo de individuo con el que se quiere trabajar cuando se domine la lengua española. El español que se quiere aprender, por tanto, es el de esos ejemplares, se disponga o no de un prototipo bien definido de lo que es el español de México.

La preferencia por un *español castellano, de España*, o por una modalidad concreta que se reconozca como útil, está sujeta a los más diversos factores y circunstancias. El *castellano de España* puede percibirse y preferirse con mayor o menor nitidez desde Europa o desde África. Por su parte, Asia ha creado unas fortísimas vinculaciones con Hispanoamérica —y especialmente con Japón—, que han contribuido a la creación de dos prototipos de categorías nucleares (España y América). A la hora de tomar una decisión sobre el modelo de lengua, pesa el prestigio, pero también pesa el sentido práctico.

América es otra cosa: para los canadienses, los estadounidenses o los brasileños (junto a otros grupos humanos no hispanohablantes) ni la percepción se resuelve de forma fácil ni la preferencia se muestra con tanta claridad. Aquí habría que distinguir entre lo que ocurre en los países del norte de América y lo que ocurre en Brasil. En el norte, la presencia hispana es tan intensa como extensa y variada, si bien son palpables las concentraciones de cubanos en Florida, mexicanos en el suroeste y puertorriqueños en el nordeste. En estas áreas, los ejemplares contribuyen a la formación de prototipos de tales áreas americanas y ayudan a identificar rápidamente lo que más interesa en materia de aprendizaje de español. En el caso de Canadá, esa regionalización no se produce de forma tan intensa y evidente, por lo que el tipo de lengua que se maneja pertenece a un nivel más abstracto: de nuevo España-América.

Y en cuanto a Brasil, puede reconocerse una aporía que está muy relacionada con la actitud que los brasileños han mantenido y mantienen respecto al resto de los iberoamericanos. Esta actitud ha sido, frecuentemente, de distanciamiento, de lejanía, de divergencia de intereses, cuando no de enfrentamiento; y ese enfoque se ha trasladado a las cuestiones lingüísticas, hasta el punto de que muchos brasileños prefieren claramente aprender un *español de España* (*castellano*, se entiende) que un *español americano*. Los brasileños, en su conjunto, parecen tener dos prototipos de español: el *de España* y el *rioplatense*; y para muchos, el segundo es, incluso, claramente periférico del primero. Pero la realidad no es tan simple. Y no lo es porque el creciente interés de los brasileños por el español se debe, de forma principal, a la progresiva aceptación y consolidación del Mercado Común del Sur y este hecho va a hacer que las preferencias acaben inclinándose por el español *rioplatense*. No parece sostenerse, más que por arte y gracia de una rivalidad mal entendida, que se quiera aprender *español de*

*España* para hacer negocios con Argentina o los demás países del Mercosur, por muy sólidos que sean los intereses económicos de España en Brasil. No es que no sea posible, pero el negocio acaba siendo el negocio. Por otro lado, no se pueden ignorar las relaciones de vecindad entre el Sur de Brasil y Argentina, Paraguay y Uruguay, ni que en esas áreas de frontera se crean variedades, más o menos mixtas, que, en definitiva, se perciben como más propias y cercanas que el español de ultramar.

## 6. Conclusión

En la conclusión de unas líneas relacionadas con los modelos de lengua en la enseñanza de español no podemos dejar de afirmar algo ya expuesto en otros lugares (Moreno, 1997 y 2000): Los estudiantes extranjeros, en su generalidad, desean aprender una variedad culta (norma culta) y, en cualquier caso, esa variedad ha de ajustarse a sus expectativas y necesidades comunicativas.

Pero permítasenos concluir estas reflexiones mediante una categoría periférica en el prototipo de conclusiones: una anécdota personal, similar a otras vividas, con seguridad, por muchos hispanohablantes de España, sobre todo si dedican sus trabajos y sus días a la enseñanza del español.

Un grupo compuesto por dos españoles y una brasileña conversaba en español durante una cena en un restaurante de São Paulo. Junto a nuestra mesa, otra estaba ocupada por tres personas de edad avanzada. Hacia el final de la cena, una de esas personas, una señora, se dirigió a nosotros diciendo: —*¿Hablan español?* —*Sí, señora*, repusimos. Y ella añadió: —*¿De dónde son?* —De España —dijimos—. *¿Usted es argentina?* (el acento era fácilmente identificable) —*Sí, soy argentina, pero ustedes hablan el verdadero castellano, el que hablaba Cervantes.*

Nuestra simpática vecina estaba errada en una cosa y tenía razón en otra. Tenía razón en que hablábamos el verdadero castellano, puesto que, efectivamente, estábamos haciendo uso de la modalidad de Castilla y ésta era «verdadera», puesto que verdadero es, en mi caso, el origen castellano. Claro está que las referencias de la afirmación de nuestra interlocutora eran muy otras (*castellano* es el nombre que se da a la lengua general en Argentina; lo de «verdadero» ya ha sido objeto de comentario), pero su afirmación, en otro contexto, tendría fundamento. El error estaba en pensar que nuestro español-castellano era como el de Cervantes, porque ya nadie, ni los de Alcalá de Henares, hablan como Don Miguel hace cuatrocientos años.

Anécdota aparte, nos interesa señalar la importancia de las percepciones lingüísticas y de la categorización de las modalidades dialectales. Confia-

mos en que estas páginas sirvan para demostrar que tales percepciones son vitales tanto para el uso cotidiano de la lengua como en las actitudes de los estudiantes de español. En tal circunstancia los profesores somos los que más obligados estamos a conocerlas y a reflexionar sobre su significado.

## 7. Bibliografía


ALVAR, M. (1975), *Teoría lingüística de las regiones*, Barcelona, Planeta.

ALVAR, M. y QUILIS, A. (1984), «Las reacciones de unos hablantes cubanos ante diversas variedades del español», *Lingüística Española Actual*, VI, pp. 229-265.

ALVAR, M. (1986), *Hombre, Etnia, Estado. Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid, Gredos.

COUTO, H. H. de (1996), *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*, Brasilia, Universidad de Brasilia.

CUENCA, M. J. y HILFERTY, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.

LIEB, H-H. (1993), *Linguistic Variables. Towards a unified theory of linguistic variation*, Amsterdam, John Benjamins.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (1998), «Los conceptos de lengua y dialecto a la luz de la teoría de prototipos», *La Torre. Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 7-8, pp. 7-19.

LÓPEZ MORALES, H. (1979), *Dialectología y sociolingüística. Temas puertorriqueños*, Madrid, Hispanoamericana.

MONTES GIRALDO, J. J. (1995), *Dialectología general e hispanoamericana*, 3.ª ed., Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

MORALES, J. F. Y HUICI, C. (Coords.) (1999), *Psicología social*, Madrid, McGraw Hill.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1997), «¿Qué español enseñar? Modelos en la enseñanza de español/LE?», *Cuadernos Cervantes*, 14, mayo-junio, pp. 7-15.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998), *Principios de sociolingúística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.

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

PEARCE, J. M. (1998), *Aprendizaje y cognición*, Barcelona, Ariel.

PRESTON, D. (2000), *Handbook of Perceptual Dialectology*, Amsterdam, John Benjamins.

RAMÍREZ, A. (1992), *El español de los Estados Unidos. El lenguaje de los hispanos*, Madrid, Mapfre.

SCHUTZ, A. (1976), *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, La Haya, Martinus Nijhoff.

SILVA-CORVALÁN, C. (1994), *Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles*, Oxford, Clarendon Press.