Variedades diatópicas en la clase de ELE: aportaciones desde el campo de las actitudes lingüísticas

Javier Badiola González
Instituto Cervantes de Curitiba

1. INTRODUCCIÓN

En una jornada didáctica titulada *Enseñar español en el sur de Brasil: realidades, prácticas y retos de los estados de frontera*, quizás uno de tales retos sea el trabajo con variedades dialectales en la clase de ELE. Y un posible punto de partida podría ser recabar información sobre las creencias y actitudes de nuestros estudiantes con respecto a dichas variedades.

De hecho, desde nuestro punto de vista, uno de los aspectos que no ha recibido aún la atención que por su importancia merece en el ámbito de la enseñanza del ELE son los estudios de actitudes de los estudiantes hacia la lengua y, más concretamente, hacia las variedades de dicha lengua; lo cual resulta bastante sorprendente, dado que el paradigma dominante en los últimos años, es decir, la enseñanza comunicativa, sitúa en el centro del proceso al estudiante junto con sus intereses y necesidades. No es sino en los últimos años cuando han surgido en este ámbito algunos estudios, cuyos resultados pretendemos sintetizar en este trabajo destacando qué tipo de datos pueden aportar al docente. Esos datos pueden y deberían suscitar una reflexión posterior sobre posibles intervenciones pedagógicas en aspectos como pueden ser el tratamiento de las variedades del español en el aula, los materiales empleados, la visión que se ofrece de las distintas comunidades hispanohablantes, la elección del modelo o modelos lingüísticos[1], etc.

En definitiva, se pretende poner el foco de atención en la importancia de este tipo de estudios para un mejor conocimiento del contexto en el que desarrollamos nuestra labor.

[1] A este respecto, pueden resultar de interés trabajos como los de Moreno Fernández (2000) y, especialmente, Andión y Casado (2014).

2. ALGUNOS CONCEPTOS

Allport (1954, en Garrett, 2010: 19[2]) define las actitudes desde la psicología social como «una disposición aprendida para pensar, sentir y comportarse de una manera determinada hacia una persona (u objeto)». Esta definición presenta los tres componentes que la mayoría de definiciones[3] atribuyen a las actitudes (Garrett, 2010[4]):

1) Cognitivo. Contendría creencias sobre el objeto de la actitud.
2) Afectivo. Conlleva sentimientos y se presenta en forma de *barómetro* que aprueba o desaprueba el objeto de la actitud.
3) Conductual. Implica la predisposición a actuar de un modo determinado y puede o no ir en consonancia con los anteriores componentes.

También destaca que las actitudes son aprendidas, no innatas. Tal aprendizaje se produciría por nuestras propias vivencias y por influencia del entorno social. Los ejemplos al respecto irían desde el entorno familiar, que premia o reprueba determinados comportamientos lingüísticos del niño, hasta la variedad privilegiada en el entorno escolar, etc.

También desde la psicología social, Sarnoff (1970: 279, en Andión 2013: 159) define la actitud como «disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente ante una clase de objetos», destacando dos aspectos importantes de las actitudes, como señala Garrett (2010): su carácter evaluativo (hacia las lenguas, en nuestra área de interés) y, dado que se trata de una *disposición*, su estabilidad —al menos en parte— lo cual permitiría identificarlas[5].

---

[2] Las traducciones de referencias bibliográficas en inglés son todas mías.

[3] No existe consenso entre los distintos autores ni sobre la composición de las actitudes ni sobre la relación que se establecería entre sus componentes. Moreno Fernández (1998) y López Morales (2015) ofrecen un panorama resumido al respecto.

[4] El autor explica la composición de las actitudes con un ejemplo: una estudiante de ELE que cree que si aprende español podrá comprender mejor la cultura española (componente cognitivo), siente entusiasmo porque podrá leer literatura en español (afectivo) y ahorra para matricularse en un curso (conductual).

[5] En torno al concepto de actitudes, se discute entre definiciones mentalistas (sería una disposición mental o estado intermedio entre el objeto de la actitud y la respuesta al estímulo) y conductistas (basadas en respuestas a situaciones). Cada concepción otorga una composición diferente a las actitudes: varios componentes para las mentalistas frente a una unidad indivisible para las conductistas. Se puede consultar López Morales (2015) para una visión general al respecto.

También son de interés los conceptos de prestigio y estigma y su relación con el cambio lingüístico. Los trabajos de Labov mostraron cómo esas dos características pueden influir en aspectos concretos, como, por ejemplo, una determinada articulación de un sonido en función de lo que un grupo social considera más o menos prestigioso. Lambert, por su parte, presentó en sus estudios cómo las lenguas (y los hablantes de las mismas) son evaluados de diversas formas en diferentes factores, que agrupó en factores de superioridad (que aglutinaría valores como la confianza, la corrección, el éxito) y de solidaridad (con valores como la generosidad, la amistad, etc.).

En cuanto al concepto de variedades diatópicas, definiremos primero variedad lingüística como «cada uno de los conjuntos de rasgos específicos que caracterizan el uso de una lengua por parte de los hablantes, conforme a factores de distinto tipo» (Andión y Casado, 2014: 1.3.). Si nos centramos en los conjuntos de rasgos lingüísticos empleados por una persona o comunidad y que se deben al lugar de origen del hablante, estamos ante las variedades dialectales o diatópicas, también denominadas dialectos[6] o geolectos. Por supuesto, cuando una persona habla, las variedades diatópicas interactúan con otras (las diastráticas, causadas por factores sociales como edad, sexo, clase social, etc.; y las diafásicas, conformadas por los diferentes contextos y situaciones de uso de la lengua).

Las lenguas son, pues, esencialmente variables, por lo que cabría plantearse si no existe el riesgo de una excesiva diferenciación entre variedades que podría llevar a la pérdida de intercomprensibilidad y, con el tiempo, al desarrollo independiente de cada una de ellas como lenguas, es decir, el riesgo de fragmentación lingüística. Según Moreno Fernández y Otero (en Moreno Fernández, 2000: 15), «el español es una lengua relativamente homogénea, con carácter de coiné, con un importante grado de nivelación y con un riesgo débil o moderado de fragmentación». En todo caso, se percibe la necesidad de establecer un modelo de lengua, la norma, que se define como el «conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como co-

[6] No entraremos a diferenciar los conceptos de lengua y dialecto. Como acabamos de mencionar, para nosotros dialecto es sinónimo de variedad dialectal o diatópica o de geolecto. Coincidimos con Andión y Casado (2014), en la imposibilidad de diferenciar lengua y dialecto mediante rasgos lingüísticos, pues ambos son sistemas abstractos, virtuales e irrealizables (López Morales, 2015).

rrectos y aceptables» (Andión y Casado, 2014: 2.1.). Un ejemplo de tal norma lo constituirían los hablantes del nivel diastrático más alto, con reconocimiento social, cuando hacen un uso cuidado de la lengua y que se constituyen así en modelo para la comunidad de habla. Como vemos, la norma tiene un carácter de guía prescriptiva, que señala lo que es y no es correcto, y sería sinónimo de norma culta. Se fija en gramáticas, diccionarios, ortografías, manuales de estilo, etc. y la difunden con su uso los medios de comunicación, la administración pública, colegios, intelectuales, organismos de distinto tipo, etc., muchos de los cuales se concentran en las capitales de los países o en grandes ciudades consideradas centros de producción y distribución de cultura.

Relacionado con el concepto de norma y con la cuestión de la unidad y la diversidad de la lengua, estaría también el concepto de estándar o lengua estándar que, según Andión y Casado (2014: 2.1.), sería un modelo de lengua caracterizado por una serie de características:

1) aparece más frecuentemente en la lengua escrita (aunque también en la oral, por ejemplo, en medios de comunicación internacionales o en contextos muy formales);
2) la corrección (no puede ser incorrecto, si bien, lo correcto no es universal);
3) se relaciona con los hablantes con mayor reconocimiento social por su cultura e instrucción (aunque lo culto, nuevamente, no es universal);
4) el prestigio, que dependería de razones históricas o del poder político y económico de determinadas regiones o países (varias regiones o países pueden tener un modelo prestigioso).

En el español, «la consideración de estándar para una variedad suele tener límites nacionales, ya que cada país posee su propio modelo prestigioso, que en realidad es su norma culta» (Andión y Casado, 2014: 2.1.). En este sentido, se entendería *estándar* como sinónimo de *variedad estándar*, modélica, prestigiosa. Desde esta perspectiva, si se asocia la lengua estándar con una variedad prestigiosa concreta, podría ser que, como consecuencia, las demás variedades reciban una valoración peor (Andión y Casado, 2014). En muchas ocasiones, no obstante, se emplea el término estándar como sinónimo de *español general*, entendiéndose, en ese caso, que se hace referencia a aquellos rasgos lingüísticos que tienen en común el conjunto de hispanohablantes, y,

por tanto, no incluyéndose los rasgos exclusivos de alguna variedad, independientemente de que tales rasgos sean considerados prestigiosos por sus usuarios.

La norma, por tanto, se refiere tanto a la corrección como al prestigio, mientras que el estándar es lo que tienen en común, lo no marcado como excluyente, incluyendo también lo prestigioso. Así, «el estándar es solo uno para toda la comunidad lingüística; las normas pueden ser varias, circunscritas a zonas o áreas […] que poseen núcleos de prestigio» (Andión y Casado, 2014: 2.1.). Para el caso del español, pues, el estándar sería uno, no así las normas, conviviendo la norma mexicana con la (o las) españolas, la argentina, etc. Las normas cultas tomadas como referencia de prestigio son, consecuentemente, las de los diferentes países hispanohablantes, es decir, en el español las normas cultas son policéntricas. En palabras de Moreno Fernández (2000: 78): «Estamos ante un caso de 'estandarización monocéntrica' (norma académica única) construida sobre una realidad multinormativa (norma culta policéntrica)».

La noción de prestigio fundamental, dado que se selecciona como modelo de lengua el uso que hacen los hablantes que, supuestamente, gozan de tal cualidad es, no obstante, una característica social, una percepción, algo completamente extralingüístico.

3. UN POCO DE HISTORIA

Las investigaciones sobre actitudes lingüísticas constituyen un amplio campo de estudios. Para Giles y Billings (2004) los inicios se situarían en un estudio de 1931 en el que se solicitaba a la audiencia de la BBC que indicara la personalidad de voces de la radio[7]. Posteriormente, destacan los influyentes trabajos de Lambert et al. de 1960 sobre actitudes interétnicas en Montreal[8] y los de William Labov sobre el cambio lingüístico

[7] T. H. Pear (*Voice and personality*) demostró que los distintos dialectos británicos podían causar percepciones diferentes.

[8] En *Evaluational Reactions to Spoken Language*, Lambert, Hodgson, Gardner y Fillenbaum introducen, desde la psicología social, la técnica del *Matched-guise* (MG): hablantes bilingües graban un mismo texto en dos lenguas y los informantes los evalúan creyendo escuchar a personas diferentes. También sentó como conceptos básicos de valoración de hablantes y variedades el estatus (relacionado con la confianza, corrección, etc.) frente a la solidaridad (amistad, generosidad, etc.).

en el inglés de los EEUU[9]. A partir de ahí, los trabajos han abordado las actitudes lingüísticas desde perspectivas diferentes: la importancia de la valoración de personas por su forma de hablar en distintos contextos sociales; la influencia en las actitudes de características de las voces analizadas y de los informantes; actitudes hacia las palabras, la velocidad de habla, los cambios de código, los acentos o las propias lenguas y sus hablantes; y la relación entre actitudes y acción[10]. Entre los descubrimientos en este campo de estudios, algunas investigaciones apuntan a que los hablantes con acentos no estándar son valorados como menos prestigiosos que los que tienen acento estándar (con cambios entre culturas) y a que existiría una jerarquía entre variedades no estándar (Giles y Billings, 2004). Sin embargo, en otros parámetros como el atractivo social, la solidaridad, la integridad y la benevolencia, hablantes con acentos no estándar mejoran sus valoraciones. En el ámbito del hispanismo, Blas Arroyo (1999) revisa algunos estudios donde hablantes consideran su variedad regional como inferior a otras.

4. ESTUDIOS DE ACTITUDES HACIA VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO DEL ELE

En la enseñanza de segundas lenguas, y pese a que parecería lo más lógico trasladar tanto objetos de estudio como metodologías, no contamos con un amplio corpus de investigaciones; las investigaciones existentes se han centrado en la relación entre las actitudes hacia la L2 y la comunidad que las usa, por un lado, y el nivel de adquisición de tal lengua o el nivel de persistencia o abandono del estudio de dicha lengua, por otro. En algunos trabajos, el objetivo es la actitud hacia el aprendizaje de la lengua más que hacia la propia lengua. También hay investigaciones relacionadas con la motivación.

En los últimos años, sin embargo, han surgido estudios centrados en las actitudes de los estudiantes hacia las variedades diatópicas del español, entre los que destacamos los siguientes, realizados con estudiantes

[9] Labov abordó, desde la sociolingüística, la variación fonética, analizando la realización de diptongos en la isla de *Martha´s Vineyard* (Massachussets), y, posteriormente, la realización de *r* en Nueva York entre los clientes de tres grandes almacenes en el clásico *The Social Stratification of English in New York City* de 1966.

[10] Para una pertinente muestra de trabajos sobre actitudes recomendamos consultar Garrett (2010) y, para el ámbito hispánico, Carranza (1982) y Blas Arroyo (1999).

brasileños[11].

4.1. Bugel (1999)

Mediante cuestionarios, entrevistas, observaciones de clases y análisis de materiales didácticos, la autora analiza la situación de la enseñanza de variedades del español en institutos de enseñanza del español para adultos en Sao Paulo, Brasil. En la mayoría de ellos, se usan materiales didácticos con la variedad castellana y solo en uno se emplea un manual donde se trabajan varias. En el 75 % de los casos, se produce una divergencia entre la variedad del manual que se emplea en clase y la materna del profesor, lo que lleva a usos diferentes según el profesor siga el libro o hable espontáneamente, con la consecuente posible confusión en el estudiante. En ocasiones, se llega incluso a la inhibición por parte del propio profesor del uso de algunas características de su variedad. Muchos profesores y coordinadores justifican la preeminencia dada en clase en tales casos a la variedad del español del centro-norte peninsular porque es general, neutra, fácilmente comprensible y por motivos similares basados en percepciones subjetivas.

En general, se percibe bastante desconocimiento sobre variedades diatópicas por parte del profesorado. En cuanto a los estudiantes, en los cuestionarios declaran preferir España como lugar para estudiar o desarrollar actividades profesionales y aluden como motivo ser la cuna de la lengua y la cultura.

4.2. García Murga (2007)

Este trabajo investiga las actitudes de estudiantes de Filología Hispánica de una universidad de Brasilia, Brasil, mediante cuestionarios sobre grabaciones estímulo de hablantes nativos de distintas variedades diatópicas

[11] Entre los trabajos en este ámbito realizados con estudiantes de ELE de otros contextos de enseñanza-aprendizaje —algunos abordan también las actitudes de los profesores—, recomendamos: Beaven y Garrido (2000) en la Open University (universidad a distancia) del Reino Unido; Gómez y Gutiérrez (2000) y Ros (2008) en Andalucía; Cobo (2011) en el ámbito universitario de Alemania; Masuda (2014) y Blanco Pena (2015) en universidades de Japón y China, respectivamente; Musulin y Bezlaj (2016) en la universidad de Zagreb, Croacia; y Badiola (2018) en el Instituto Cervantes de Praga, República Checa. También destacamos dos estudios centrados exclusivamente en actitudes de profesores de ELE: Andión (2013), sobre docentes nativos y brasileños, y Fairweather (2013) sobre profesores de ELE de Colombia, España y Estados Unidos.

(Chile, Argentina, México, Sevilla, Cuba y Madrid), presentados primero sin información sobre el origen lingüístico de los hablantes y después con esa información. Posteriormente, se realizan entrevistas a una parte de los informantes para obtener información más detallada.

Los resultados son similares tras las dos audiciones y los informantes valoran como más agradable la variedad de Sevilla, seguida de México. Los últimos lugares los ocupan Cuba y Chile, la peor valorada. No obstante, se constata un cambio en la consideración de las variedades de Madrid y de Argentina, puesto que, en la audición sin información, Argentina ocupa el tercer lugar pero pasa al cuarto, superada por la variedad de Madrid, en la audición con información sobre el origen de los hablantes.

En las entrevistas se constata que los informantes asocian *agradable* con *comprensible* y que también intervienen la simpatía percibida sobre el hablante y la identificación de los informantes con las personas de los audios. Asimismo, los informantes otorgan al español de España cualidades relacionadas con un estatus superior por ser el lugar de origen de la lengua o por su condición de país desarrollado.

La autora concluye, pues, que las variedades peninsulares son preferidas en valoraciones relacionadas con el estatus mientras que la variedad mexicana lo es en cuanto a solidaridad (simpatía). La variedad argentina sufre de visiones estereotipadas y la chilena y cubana son percibidas como difíciles de comprender.

4.3. Bugel y Scutti (2010)

Presentan la situación de la enseñanza de ELE en Brasil y los diferentes factores y actores que operan en tal área (centrándose especialmente en la creación de Mercosur y en el rol de las empresas e instituciones españolas) e investigan, mediante la técnica del *matched guise* (o pares ocultos) las actitudes implícitas y con cuestionarios con preguntas explícitas (guiadas y abiertas), las representaciones de estudiantes brasileños de Sao Paulo hacia el español de Argentina y el peninsular y hacia los hablantes de las dos.

En los cuestionarios, los informantes deben asignar adjetivos de una lista y también describir libremente por escrito a los españoles, los argentinos, al español hablado en España y al español hablado en Argentina. Con la técnica de los pares ocultos (parte del estudio que responde un grupo diferente de estudiantes) se emplean once pares de adjetivos opuestos para medir, mediante escalas de Likert de cuatro niveles, las dimensiones evaluativa, de

poder y acción y de solidaridad de hablantes nativos de español del centro-norte peninsular y de español de Argentina sin ofrecer a los informantes información sobre sus variedades.

En solidaridad, los hablantes argentinos recibieron más valoraciones positivas en la prueba con audio y sin información sobre su origen mientras que con preguntas explícitas, los españoles fueron valorados más positivamente que los argentinos. En la dimensión evaluativa, nuevamente los argentinos reciben mejores puntuaciones en la prueba con audio (salvo en el último ítem, *inteligente*) y en las respuestas explícitas se encuentran resultados similares para ambas variedades. En la dimensión de poder y acción, las hablantes peninsulares reciben mejores valoraciones en la prueba con audio, valoraciones que aumentan más aún en las preguntas explícitas. Con respecto a formación y estatus, en la prueba con audio las hablantes peninsulares reciben mayores valoraciones y sucede al contrario en la prueba explícita.

Las mayores diferencias, no obstante, se observan a la hora de elegir dónde estudiar español, con más del 70 % de los informantes de ambas pruebas respondiendo España y alegándose motivos relacionados con el origen, la pureza y la corrección de la lengua.

Las investigadoras destacan que, en la prueba con audios, los sonidos, las características fonéticas y la entonación son responsables de las mejores valoraciones que reciben las hablantes argentinas, especialmente en solidaridad y reflejando aspectos de afecto y relaciones interpersonales, dada la cercanía de la variedad de los informantes con esa variedad, mientras que en las valoraciones de las preguntas explícitas actúan estereotipos sobre los países y la gente.

4.4. Schmetz (2013)

Se estudian las percepciones de hablantes brasileños de portugués sobre variedades diatópicas del español, buscando conocer mejor sus actitudes sobre aspectos relacionados con la corrección y validez de esas variedades y analizando las implicaciones que todo ello supone en el ámbito de las variedades diatópicas y la enseñanza de ELE en aquel país.

La autora se centra en la práctica pasiva de la lengua española de los informantes y no en analizar creencias o prejuicios sobre los países hispanohablantes y sus poblaciones. Emplea un cuestionario en línea que responden personas de nivel educativo superior (estudiantes y profesores

universitarios), sin ser todos ellos estudiantes de español.

Una parte del cuestionario consiste en valorar, centrándose en el acento y la musicalidad, podcasts de radio de noticias de Colombia, España-Castilla, México, Argentina, España-Andalucía y Cuba. Para ello se les ofrecen unos adjetivos (elegante, vulgar y sinónimos) y los informantes deben indicar en qué medida reflejan su opinión sobre los audios. Posteriormente, los informantes podían proponer, en pregunta de respuesta abierta, sus propios adjetivos y descripciones de los podcasts.

La otra parte del cuestionario consiste en indicar, con respecto a frases con diferencias gramaticales[12] o léxicas[13] correspondientes a las diferentes zonas dialectales analizadas, qué versión conocen y cuál o cuáles les parece más válida, más correcta. Los resultados fueron analizados distribuyendo a los informantes en dos grupos, según pertenecían a estados brasileños que tienen frontera con países hispanohablantes (grupo menos numeroso y con nivel de español globalmente más alto) o sin frontera con tales países (el grupo más numeroso).

En la parte de las valoraciones con adjetivos, se produjeron diferencias entre ambos grupos en el orden de valoración de las variedades. Así, para el grupo *sin frontera* el orden de mejor a peor valorado fue[14]: Argentina, España-Castilla, Cuba, Colombia, México y España-Andalucía. Los resultados para el grupo *con frontera* fueron notablemente diferentes: España-Castilla, España-Andalucía, Argentina, Cuba, Colombia y México. La autora presenta como posibles causas de tales diferencias la posible influencia del mayor nivel de español del último grupo que, al tener como base en la enseñanza de ELE en Brasil materiales del español peninsular, tendrían esas variedades más integradas y apreciadas, y la cercanía con los vecinos argentinos, que produciría que los prejuicios negativos hacia ellos estuvieran más presentes en ese grupo.

En las partes del cuestionario relacionadas con la gramática y el léxico, los resultados indican un conocimiento significativo (no mayoritario) de los elementos más típicamente americanos de ambos aspectos, más acentua-

---

12 Concretamente: *tuteo/voseo, vosotros/ustedes, pretérito compuesto/simple, ir por/ir a por.*

13 Concretamente: *tomar/coger, autobús/colectivo/micro/camión, tarta/pastel/torta, piscina/pileta/alberca, aquí/acá, fresa/frutilla, jugo/zumo*.

14 Ofrecemos, lógicamente, un resumen, refiriéndonos únicamente al resultado final combinando valoraciones en adjetivos positivos y negativos. Los resultados, en mayor detalle, ofrecen información levemente diferente y de gran interés.

do en el grupo de informantes *con fronteras* con países hispanohablantes. Concretamente en el léxico, destaca el conocimiento de términos usados en los países fronterizos (*frutilla*) y no otros de países más lejanos (*alberca*, México). Sin embargo, tanto en gramática como en léxico, los elementos *menos americanos* llegan a recibir más valoraciones como más correcto, aunque, nuevamente, el grupo *fronterizo* otorga mayor legitimidad a elementos solo americanos. La autora concluye que se da una evolución hacia un tratamiento igualitario de las variedades diatópicas del español en Brasil, aunque se revela necesario profundizar en la formación del profesorado y la creación de materiales, entre otros aspectos.

4.5. Cárcamo (2016)

En este estudio se investigan las actitudes de estudiantes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español en general y, más concretamente, hacia el uso de las formas de tratamiento (pronombres personales sujeto *tú, vos, usted, vosotros, ustedes*). Mediante cuestionarios de respuesta abierta y cerrada, se concluye que los estudiantes muestran actitudes positivas y preferencia por las variedades americanas frente a las españolas, probablemente influenciados por el contacto con dichas variedades, contacto a su vez favorecido por la situación geográfica de Brasil. En este sentido, la autora destaca que sus conclusiones son diferentes a otros estudios previos donde se daba la situación inversa (Bugel, 1999) o donde la variedad argentina resultaba marcada con estereotipos negativos (García Murga, 2012), frente a valoraciones positivas hacia variedades fronterizas con Brasil que se obtienen en el estudio que estamos revisando.

Posteriormente, de forma indirecta, investiga las actitudes hacia las formas de tratamiento, concluyendo que no dependen directamente de las actitudes hacia las variedades diatópicas y sí de criterios como la practicidad con respecto al aprendizaje de la lengua o al uso en un mayor número de países de unas formas frente a otras.

4.6. Estudiantes del Instituto Cervantes de Curitiba

Con motivo de la celebración de las jornadas didácticas que motivan el presente artículo, realizamos un breve estudio sobre las actitudes de nuestros estudiantes hacia las variedades del español. Para ello, utilizamos un cuestionario que respondieron 148 informantes de distintos niveles de dominio del español (entre A1 y C2), destacando cuantitativamente los de

A2, B1 y B2. Se incluían preguntas abiertas para medir factores de estatus y atractivo y también una cuestión con una escala de diferencial semántico referida al atractivo social del español de las capitales de los países hispanohablantes que tienen frontera con Brasil, más las capitales de Chile y España[15].

De los datos obtenidos, que aún no han sido completamente analizados y que pretendemos presentar en futuros trabajos, nos interesa destacar aquí brevemente la información referente a la cuestión sobre el atractivo de las capitales de países hispanohablantes. Dado que el estado de Paraná tiene frontera con Paraguay y Argentina, ¿valorarán mejor nuestros estudiantes de Curitiba el español de Asunción y Buenos Aires que el de otras capitales más lejanas? Por tratarse de estudiantes del Instituto Cervantes, institución ligada al gobierno de España, ¿preferirán el español de Madrid que el de países vecinos?

Los datos indican actitudes negativas hacia el español hablado en Asunción (Paraguay), probablemente basados en estereotipos negativos hacia el país en general, pues el español de esa capital fue el único en recibir valoraciones que se sitúan en el polo negativo (niveles A1 y A2). Las valoraciones mejoraron con el aumento del nivel de dominio del español, alcanzando el punto neutro en los niveles B y pasando ligeramente al polo positivo en los niveles C. En todo caso, se trata de la capital con las valoraciones más bajas de todas las analizadas en todos los niveles. La Paz y Caracas fueron las otras dos capitales peor valoradas en esta cuestión, acompañadas ocasionalmente por Buenos Aires. En el lado positivo, Madrid fue la capital a la que los informantes otorgan un papel destacado en atractivo en todos los niveles. La acompañan Montevideo y Santiago (en todos los niveles salvo en A1) y, ocasionalmente, Buenos Aires, Lima y Bogotá.

Los datos no pueden explicarse simplemente por la mayor o menor cercanía de las capitales analizadas, como demuestran las valoraciones de Asunción y también los datos referentes a Madrid, por ejemplo. En este estudio no abordamos la influencia del contacto que hayan podido tener los informantes fuera de las clases con las variedades analizadas –como sí hicimos, por ejemplo, en nuestro trabajo en la República Checa– pero cabe al menos dudar de que la gran mayoría de nuestros estudiantes hayan tenido más contacto con el español de Madrid que con el resto de variedades.

[15] Por tanto, fueron valoradas las siguientes capitales, presentadas a los 148 informantes en orden alfabético: Asunción, Bogotá, Buenos Aires, Caracas, La Paz, Lima, Madrid, Montevideo, Santiago de Chile.

En cuanto al profesorado del centro, domina la variedad del centro-norte peninsular (3 profesores nativos y 2 brasileñas que se definen como hablantes de esa variedad frente a 2 argentinos, 1 uruguayo y 1 peruano), pero tampoco eso aclara suficientemente los datos de grupos con profesor de variedad rioplatense que declaran preferir, no obstante, otras variedades. Asunto aparte sería analizar la presencia de las variedades en los manuales, donde domina el español del centro-norte peninsular con presencia creciente de otras según niveles de dominio, y otros materiales utilizados en el centro objeto de estudio.

Otras consideraciones, pues, entran en juego, como el prestigio o estigma asociados a las comunidades que hablan determinadas variedades, como podría ser el caso de las negativas valoraciones del español de Asunción. Aquí podría incluirse la influencia del lugar donde hemos recogido los datos, puesto que los informantes han elegido estudiar en esta institución movidos por algún tipo de creencia que puede basarse en factores de estatus o prestigio y que, por tanto, podrían explicar al menos en parte la preferencia por el español de Madrid. También las rivalidades derivadas de una larga historia en común, especialmente en el caso de Paraguay y Argentina, podrían influir en las valoraciones, aspecto éste apuntado también en otros estudios revisados más arriba.

5. CONCLUSIONES

Hemos tratado de resumir cómo distintos autores han abordado las actitudes de estudiantes de ELE brasileños hacia variedades del español utilizando diferentes herramientas para la obtención de datos. La información que arrojan esos estudios, sin duda, redunda en un mejor conocimiento del contexto en el que realizamos nuestra labor docente y puede orientar, enlazando con la introducción de este trabajo, nuestra intervención en aspectos como la elección del manual de clase, la creación de materiales para trabajar con variedades tal vez menos representadas en las clases, el abordar estereotipos sobre comunidades estigmatizadas, etc. Por supuesto, las conclusiones alcanzadas por los diversos autores que hemos analizado pueden no ser directamente extrapolables a contextos de enseñanza-aprendizaje diferentes, pues los factores y actores implicados no serán idénticos, pero pueden inspirar trabajos que fundamenten posteriores actuaciones docentes.

El campo de las actitudes lingüísticas se revela, por tanto, fundamental para abordar las variedades diatópicas en la enseñanza de ELE en un ám-

bito geográfico como el brasileño, y más específicamente en el estado de Paraná, tan próximo a diferentes países hispanohablantes, cuyas variedades dialectales deben enriquecer las aulas respondiendo a las necesidades y expectativas de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

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

Andión Herrero, M. A. y Casado Fresnillo, C. (2014). *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid: UNED.

Badiola González, Javier. (2018). «Un estudio de actitudes hacia las variedades geolectales del español en Praga». *Boletín de la Asociación de Profesores de Español de la República Checa* 2018: 3-14.

Badiola González, Javier. (en prensa). «Estatus (y atractivo) del español en Praga». En *Actas del Congreso Español para Todos. V Congreso Internacional del Español en Castilla y León*.

Badiola González, Javier (en prensa). «Actitudes hacia las variedades diatópicas del español en Praga». En *Actas del XXIX Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera)*.

Beaven, T. y Garrido, C. (2000). «El español tuyo, el mío, el de aquél… ¿Cuál para nuestros estudiantes?» En *Actas XI Congreso de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Eds. M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 181-190. Documento de Internet disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf [Fecha de consulta 28.11.2019].

Blanco Pena, José Miguel. (2015): «¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula». En *Actas del V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué Español Enseñar y Cómo? Variedades del Español y su Enseñanza*. Ed. MECD. Madrid: MECD. Documento de Internet disponible en ht-

tps://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:da5ccf2b-7cfa-4ef7-a035-7c11f-397867d/6--que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel-pdf.pdf [Fecha de consulta 28.11.2019].

Blas Arroyo, José Luis. (1999). «Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica». *Estudios Filológicos* 34: 47-72.

Bugel, Talia. (1999). «O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?». *Trabalhos em Linguística Aplicada* 33: 71-87.

Bugel, T. y Scutti, H. (2010). «Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil». *Language Policy* 9: 143-170.

Cárcamo García, María. (2016). *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español*. Estocolomo: Universidad de Estocolmo. Documento de Internet disponible en http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-131069 [Fecha de consulta 28.11.2019].

Cobo De Gambier, Nancy. (2011). *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de E/LE en Alemania*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Documento de Internet disponible en https://biblioteca.nebrija.es/cgi-bin/opac/O8358/ID30eb27ac?MLKOB=1196352020 [Fecha de consulta 28.11.2019].

Fairweather, Eden. (2013). *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Documento de Internet disponible en http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:639907/FULLTEXT01.pdf [Fecha de consulta 28.11.2019].

García Murga, María Hortensia Blanco. (2007). *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do español*. Brasilia: Universidade de Brasilia. Documento de Internet disponible en https://repositorio.unb.br/handle/10482/3019 [Fecha de consulta 28.11.2019].

Garrett, Peter. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giles, Howard y Billings, Andrew C. (2004). «Assesing language attitudes: speaker evaluation studies». En *The handbook of Applied Linguistics*. Eds.

A. Davies y C. Elder. Malden: Blackwell, pp. 187-209.

Gómez Cabrales, Macarena y Gutiérres Rivero, Antonio (2000): «¿Qué español enseñamos en Andalucía?». En *Actas XI Congreso de ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Eds. M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 375-382. Documento de Internet disponibleen https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_ 0375.pdf [Fecha de consulta 28.11.2019].

López Morales, Humberto. (2015). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Masuda, Kenta (2014): *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón. Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE,* Barcelona, Universidad de Barcelona. Documento de Internet disponible en http://hdl.handle.net/2445/59063 [Fecha de consulta 28.11.2019].

Moreno Fernández, Francisco. (2000). *Qué español enseñar.* Madrid: Arco Libros.

Musulin, Maša y Bezlaj, Metka (2016): «Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb». *Verba Hispanica 24*/1: 87-108. Documento de Internet disponible en https://doi.org/10.4312/vh.24.1 [Fecha de consulta 28.11.2019].

Ros Piqueras, María Dolores (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,* Instituto Cervantes y Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Documento de Internet disponible en http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numeros anteriores/2011/memoriamaster/2-trimestre/ros.html [Fecha de consulta 28.11.2019].

Schmetz, Virginie (2013): *Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español. Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil*, Estocolomo, Universidad de Estocolmo. Documento de Internet disponible en http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-92751 [Fecha de consulta 28.11.2019].