




JORGE DANIEL MENDOZA PUERTAS

Providence University (Taiwán)

jmenpue8@pu.edu.tw

 orcid.org/0000-0002-8088-8825

# PERCEPCIÓN DE LAS VARIEDADES GEOGRÁFICAS DEL ESPAÑOL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS TAIWANESES<sup>1</sup>

**Fecha de recepción:** 23.12.2021

**Fecha de aceptación:** 13.04.2022

**Resumen:** El presente estudio se adentra en la percepción de la lengua española y sus variedades geográficas por parte de los estudiantes universitarios de español como lengua extranjera. Para este estudio se realizó una encuesta que se distribuyó en distintas universidades taiwanesas durante el segundo semestre del curso 2020-2021 y el primer semestre del curso 2021-2022. La encuesta constaba de dos partes, si bien en este texto presentamos únicamente los resultados obtenidos en la primera parte de esta, donde se empleaban técnicas directas de recolección de datos. Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes de ELE en Taiwán poseen una clara conciencia de la variación espacial de nuestra lengua, de la cohesión interna del español, así como de la existencia de distintas normas cultas. No obstante, no puede afirmarse que su visión del español sea la de una lengua policéntrica en sentido estricto, ya que el español europeo centro-norteño se percibe como claro modelo de corrección frente a otras variedades. Por otro lado, las preferencias de los aprendientes en relación con las distintas variedades geográficas indican una clara inclinación hacia el castellano en detrimento del resto. Las variedades americanas reflejaron en este apartado mayores puntuaciones negativas. Todo esto parece apuntar hacia una percepción del español como una lengua policéntrica piramidal, en la que se identifican y respetan distintas normas cultas, pero a una de ellas se le reconoce un mayor peso que al resto y se la considera modelo de prestigio.

**Palabras clave:** percepción, variedades geográficas, español, universitarios, Taiwán

**Title:** Perception of the Geographical Varieties of Spanish by Taiwanese University Students

**Abstract:** The present study delves into the perception of the Spanish language and its geographical varieties by Taiwanese university students of Spanish as a foreign language. The study is based on a survey distributed in different Taiwanese universities during the second semester of the 2020-2021 academic year and the first semester of the 2021-2022 academic year. Although the survey consisted of two distinct parts, the results presented here are those

---

<sup>1</sup> Esta investigación se enmarca dentro del proyecto del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Taiwán, MOST 110-2410-H-126 -001, *Creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes universitarios taiwaneses de ELE hacia las variedades normativas de español actual*.

obtained in the first part of the survey, which employed direct data collection techniques based on a set of questions. The results reveal that SFL learners in Taiwan have a clear awareness of the geographical variation and the internal cohesion of Spanish, as well as of the existence of different educated varieties. However, it cannot be affirmed that their vision of Spanish is that of a polycentric language in the strict sense, since Central-Northern European Spanish is perceived as a clear model of correctness when compared to other varieties. On the other hand, the preferences of the learners in relation to the different geographical varieties indicate a clear inclination towards Castilian to the detriment of the rest. The American varieties reflected higher negative scores in this section. All this seems to point to a perception of Spanish as a pluricentric pyramidal language, in which different educated varieties are identified and respected, but one of them is recognized as having greater weight than the rest and hence as a model of prestige.

**Keywords:** perception, geographical varieties, Spanish, university students, Taiwan

## INTRODUCCIÓN

Desde inicios del siglo XXI, el interés por la integración de las variedades del español en la enseñanza del idioma como lengua extranjera, así como los debates en torno a su adecuado tratamiento, han aumentado considerablemente. Son diversos los congresos en los que se ha abordado esta temática e igualmente diversos los textos publicados en relación con este tema<sup>2</sup>. Tanto los cambios que han venido acaeciendo en la percepción de las variedades dentro de la comunidad hispanohablante como la perspectiva adoptada en la nueva política lingüística de la RAE y la ASALE, que pretende hacer compatible “la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas” (ASALE 2004: 3), han propiciado este hecho. No en vano, en la actualidad parece existir una amplia mayoría entre los hablantes de español que reconoce el carácter policéntrico y multinormativo del mundo hispanohablante (Company 2019). Del mismo modo, aquellas élites españolas y americanas que tomaron el castellano como modelo de buen uso han abandonado esa supremacía europea centro-norteña y abrazan la variación como “parte de la riqueza lingüística y cultural de los pueblos que hablan español” (Amorós Negre y Prieto de los Mozos 2017: 248).

No obstante, aun cuando actualmente existe una visión más tolerante hacia la diversidad de normas de nuestra lengua, la comunidad hispanohablante todavía está lejos de alcanzar una concepción igualitaria de esa pluralidad de normas y una normativización policéntrica de esa diversidad. Según López García (2010: 90), el español es una lengua pluricéntrica cuyas élites muestran resistencias a configurarla normativamente como

---

<sup>2</sup> Para conocer algunos de los congresos y reuniones científicas en las que se ha abordado este tema, véase Andión Herrero (2019).

policéntrica<sup>3</sup>; ello queda reflejado en el presente modelo de estandarización, de carácter monocéntrico (norma académica única) sobre una realidad multinormativa (norma culta policéntrica)<sup>4</sup> (Moreno Fernández 2007: 77). De este modo, como señala Pöll (2012), el español se encuentra en un momento de policentrismo asimétrico, debido, entre otras causas, a esa falta de codificación de los estándares o variedades modélicas regionales<sup>5</sup> (Amorós Negre 2012). Igualmente, Hamel (2004) define el español como una lengua policéntrica piramidal, ya que existe un núcleo, el del castellano, que sigue conservando más peso que el resto de núcleos. Como apuntan Amorós Negre y Prieto de los Mozos (2017), los millones de visitas diarios a la web de la RAE permiten conjeturar que a ambos lados del Atlántico todavía pervive la idea de que la única variedad apropiada para ciertos fines comunicativos es aquella descrita en las obras académicas, lo que privilegia a la variedad castellana y evidencia “un tratamiento todavía asimétrico de las diferentes normas lingüísticas del mundo hispánico” (Amorós Negre 2012: 130). Una realidad que puede favorecer el mantenimiento de indeseadas jerarquías dialectales en las aulas, así como la aparición de visiones monolingües del multilingüismo, donde se acepten de forma pasiva ciertas variedades pero no se ofrezca para ellas el mismo tratamiento ni valoración (Ortiz Jiménez 2013).

Adentrándonos ahora en el campo de la enseñanza-aprendizaje de ELE, cabe destacar que en aquellos contextos de enseñanza heteroglósicos, como el que aquí nos atañe, el conocimiento de las creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes hacia la variación espacial del español puede ayudarnos a saber cómo se está llevando a cabo la docencia de estas variedades dentro del aula. No en vano, las actitudes y creencias no se heredan, sino que se transmiten (Blas Arroyo 2005, Vázquez 2008) y en un contexto como el de Asia Oriental, donde el contacto del estudiante con la lengua meta pasa necesariamente por el filtro de la docencia, la escuela se convierte en transmisora tanto de prestigio lingüístico como de creencias y actitudes (Svetozarovová 2019). Valores, creencias y convicciones que, en palabras de Vázquez, encuentran en la socialización que se produce en el aula “un caldo de cultivo privilegiado” (2008: s.p.). No podemos olvidar, como indica Moreno Fernández (2012), que en la escuela la norma queda fijada a través del empleo de dicotomías explícitas (usos buenos o malos, correctos o incorrectos) o de presuposiciones implícitas (se presenta un uso como correcto o elegante, lo que lleva a sobreentender que existe otro uso incorrecto o inculto). Por otro lado, la importancia de las variedades geográficas en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera se

<sup>3</sup> Si bien en este trabajo, al igual que en la mayoría de los textos, ambos términos se usarán como sinónimos, para López García implican conceptos diferentes: “entiendo por *pluricentrismo* el hecho de que una lengua exista en forma de variedades diatópicas claramente diferenciadas. En cambio, *policentrismo* sería el reconocimiento oficial de dicha variación, es decir, la existencia de normativas alternativas para dar cuenta de la misma” (2010: 90).

<sup>4</sup> Desde una perspectiva glotopolítica, se han articulado importantes críticas al régimen de normatividad creado por la RAE y la ASALE. Un régimen surgido de una organización del conjunto de las academias de tipo jerárquico, “que sitúa a la Española en el centro [...] y a cargo de coordinar la construcción de la norma de todos, y a las academias americanas en la periferia del sistema [...] a cargo del registro de particularidades excluidas de la norma central” (Del Valle 2014: 106).

<sup>5</sup> La codificación de un único estándar, tal como señala Amorós Negre (2012), favorece el purismo.

relaciona con la adquisición de la subcompetencia sociolingüística tal como se expone en el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002), documento donde se señala el nivel B2 como el umbral en el que los aprendices deben ser capaces de entender y producir estas diferencias, aun cuando su enseñanza suele recomendarse desde niveles iniciales.

En relación con lo dicho, cabe aclarar muy brevemente cómo es el contexto de enseñanza del español en las universidades de Taiwán, donde la docencia en lengua extranjera suele impartirse en español europeo septentrional<sup>6</sup> y la atención a la variación espacial del español parece ser insuficiente (Mendoza Puertas 2021). Esta realidad entra en contradicción con la mayor proyección comercial de Taiwán hacia Latinoamérica y con la motivación claramente instrumental de los estudiantes de ELE en el país (Pérez Ruiz 2019), cuya mayoría aspira a trabajar en una empresa comercial (Cortés 2013). La principal salida ofrecida por el mercado laboral para los egresados de la carrera de Español fomenta la anterior expectativa, ya que las ofertas de trabajo se centran fundamentalmente en el comercio exterior (Riutort-Cánovas 2014).

Por todo lo expuesto hasta ahora, en las siguientes páginas ofrecemos la primera parte de un estudio sobre las actitudes y creencias lingüísticas de los estudiantes de ELE en Taiwán hacia la variación geográfica del español, trabajo con el que también pretendemos reflexionar someramente acerca de la enseñanza de estas variedades en las aulas universitarias del país.

## 1. MARCO TEÓRICO

Las actitudes lingüísticas pueden ser definidas como “las posturas críticas y valorativas que los hablantes realizan sobre fenómenos específicos de una lengua o, incluso, sobre variedades y lenguas concebidas como un todo” (Blas Arroyo 2005: 322). El interés de su estudio se relaciona con la capacidad que tienen las lenguas o sus variedades de transmitir significados o connotaciones sociales y valores sentimentales, además de ser portadoras de una forma y unos atributos lingüísticos (Moreno Fernández 2005). Ahora bien, como apunta Fasold (1991), estas actitudes pueden basarse tanto en hechos reales como en creencias completamente inmotivadas. Son estas creencias y actitudes las que –otorgando prestigio o estigmatizando variedades de la lengua, usos lingüísticos o lenguas en contacto– constituyen la causa última de la variación lingüística y sociolingüística (Cestero y Paredes 2018).

Dos han sido los principales enfoques desde los que se han estudiado las actitudes: el conductista y el mentalista. El primero entiende la actitud desde el comportamiento del sujeto, es decir, su respuesta ante determinadas situaciones, por lo que solo pueden estudiarse desde la observación y tratamiento de la conducta del individuo ante estímulos concretos. El segundo considera la actitud como un estado mental e interno que debe

<sup>6</sup> Debido fundamentalmente a la procedencia de la mayoría del profesorado extranjero y al lugar de formación de la mayor parte del profesorado taiwanés (Blanco Pena 2014, 2015).

inferirse a partir de la introspección del sujeto (Agheyisi y Fishman 1970). Este enfoque distingue tres componentes en las actitudes: el cognoscitivo (percepciones, creencias y estereotipos), el afectivo (emociones y sentimientos) y el conativo (tendencia a actuar ante el objeto) (López Morales 1993).

En este trabajo seguiremos la diferenciación establecida por López Morales (1993) entre actitudes y creencias. Este autor considera que las primeras están formadas exclusivamente por el componente conativo, descartando, por tanto, su carácter neutro y concibiéndolas tan solo como positivas (aceptación) o negativas (rechazo), mientras que las segundas serían aquellas ideas que un individuo posee sobre una variedad o fenómeno lingüístico, las cuales pueden estar compuestas por integrantes cognoscitivos y afectivos y no tienen por qué reflejar la realidad. De este modo, puesto que las actitudes pueden estar motivadas tanto por creencias como por el “saber” proporcionado por la conciencia lingüística (López Morales 1993) (y, como hemos dicho, las creencias suelen estar formadas por factores cognoscitivos), las actitudes y creencias de los informantes se entienden vinculadas a su grado de conocimiento de la lengua o conciencia lingüística (o en este caso sociolingüística), por lo que un mayor conocimiento debería reflejarse en sus actitudes y creencias hacia la variación espacial del español. Y puesto que nos movemos en un contexto de enseñanza heteroglósico, estas actitudes y creencias podrán fácilmente relacionarse con la labor desarrollada en las aulas universitarias donde nuestros informantes adquieren su formación.

Por otro lado, cabe destacar que en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, las actitudes de los aprendientes hacia una L2/LE pueden favorecer su aprendizaje o suponer un obstáculo para este (Gardner y Lambert 1972, Gardner 1982, 1985, Ellis 1994). Esta afirmación puede aplicarse perfectamente a la aceptación o rechazo de una variedad geográfica en el proceso de aprendizaje de una LE, de ahí la importancia de su estudio. No obstante, si bien las investigaciones sobre actitudes lingüísticas vienen desarrollándose desde los años 60 del pasado siglo, su atención hacia el conjunto de variedades geográficas del español no se ha producido sino hasta época reciente (Cestero y Paredes 2015). Un buen ejemplo de ello es el proyecto PRECAVES XXI, algunos de cuyos resultados aparecen recogidos en los trabajos del volumen monográfico del Boletín de Filología de la Universidad de Chile, titulado *Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes* (2018)<sup>7</sup>. Estos estudios también son bastante recientes y más escasos si cabe en el ámbito del español como LE.

Actualmente existen investigaciones realizadas con estudiantes de distintas nacionalidades, como ingleses (Anadón Pérez 2003), japoneses (Masuda 2014), croatas (Musulin y Bezljaj 2017), chinos (Song y Wang 2017), checos (Badiola 2018), eslovacos (Svetozarovová 2019) o belgas (Guaus 2019). Con estudiantes taiwaneses, encontramos los estudios de Blanco Pena (2014, 2015) y Mendoza Puertas (2021). El primero expuso a los estudiantes

---

<sup>7</sup> Si bien citamos como ejemplo el proyecto PRECAVES, ya que nuestro estudio se inspira en él, no podemos olvidar que existe otro proyecto anterior como es proyecto LIAS (2009-2012), llevado a cabo en la Universidad de Bergen. Este proyecto analiza las actitudes lingüísticas de los hablantes nativos de español hacia su propia forma de hablar y hacia las formas de hablar de los otros países hispánicos. Algunas obras reseñables surgidas a partir de este proyecto son las de Amorós Negre y Quesada Pacheco (2019) y Sobrino (2018).

de las universidades de Tamkang y Fujen (Taipéi) a grabaciones de dos variedades, la castellana y la caribeña, llevando a cabo un estudio cuantitativo. El segundo realizó un estudio cualitativo, partiendo del concepto de prestigio lingüístico, entre estudiantes de la Universidad Providence (Taichung). En ambos análisis se registró una clara preferencia por la variedad europea centro-norteña, así como actitudes negativas hacia las variedades americanas, apoyadas en un conjunto de creencias populares, prejuicios y mitos lingüísticos.

## 2. PROCEDIMIENTO

La presente investigación se basa en una encuesta que consta de dos partes: un primer cuestionario, en el que se emplean técnicas directas de recolección de datos, formado por un conjunto de preguntas tanto abiertas como cerradas, y un segundo cuestionario, apoyado en una serie de grabaciones de las distintas variedades geográficas del español, basado en técnicas de recogida indirectas, concretamente en técnica del *verbal-guise test*<sup>8</sup>.

En este texto, debido a la amplitud de nuestro estudio y a las limitadas dimensiones del artículo, abordaremos tan solo el análisis de la primera parte de la encuesta. El objetivo de esta primera parte era tanto obtener información de nuestros encuestados sobre ciertos conocimientos lingüísticos básicos, así como sobre sus actitudes y creencias acerca de las variedades del español.

El diseño de esta primera parte se inspira en otros trabajos realizados con alumnos extranjeros como el de Masuda (2014) y Musulin y Bezlaj (2017), si bien las cuestiones han sido adaptadas al perfil del informante nacional. A este respecto se han realizado preguntas muy sencillas, teniendo en cuenta los escasos y en ocasiones nulos conocimientos en lingüística de nuestros encuestados<sup>9</sup>. Del mismo modo, se ha intentado reducir al máximo el número de cuestiones (22 ítems), debido a la extensión de la encuesta completa y a la baja motivación de sus destinatarios para cumplimentarla en su totalidad. Cabe destacar también que, al no tratarse de hablantes nativos, no se pidieron datos sociodemográficos más allá del sexo y la edad, en cambio se incluyeron otras cuestiones relacionadas con su lengua materna<sup>10</sup>, el curso al que pertenecían, visitas a algún país hispanohablante, realización de prácticas o estudios en España o Hispanoamérica, procedencia de sus profesores extranjeros, posesión de algún diploma DELE y una estimación sobre el tiempo dedicado al estudio de las variedades del español en su recorrido académico.

Las preguntas que componen el cuestionario sondan diferentes aspectos: conciencia sobre la variación espacial de la lengua, conciencia sobre las distintas normas del español y su valoración, conciencia sobre la cohesión y unidad del español, acercamiento a un modelo de corrección y prestigio lingüísticos vinculado a una adscripción espacial

<sup>8</sup> Esta segunda parte se inspirará en el modelo del proyecto PRECAVES y seguirá a otras obras del área del ELE derivadas de este.

<sup>9</sup> En sus estudios universitarios de español no cursan asignaturas de sociolingüística o dialectología. Además, sus conocimientos sobre lingüística general también suelen ser muy limitados.

<sup>10</sup> En Taiwán, además del chino mandarín, existen otras lenguas como el taiwanés y el hakka.

concreta así como preferencias en relación con las variedades geográficas del español actual. Los distintos ítems presentan diferentes formas de respuesta: dicotómica, política, escala Likert de 4 puntos<sup>11</sup> y repuesta abierta.

La encuesta fue lanzada en línea, el segundo semestre del curso 2020-2021 y el primer semestre del curso 2021-2022<sup>12</sup>, a estudiantes de las universidades de Tamkang, Fujen, Providence, Wenzao, Chengchi y Nacional de Taiwán (Taida)<sup>13</sup>. En ambos casos, se estableció un plazo de tres semanas para recibir las respuestas del formulario. Del total de encuestas recibidas se descartaron algunas de ellas debido a fallos en la cumplimentación, de modo que el número final sobre el que se basa este estudio es de 200 encuestas. Los encuestados fueron debidamente informados sobre la finalidad académica del cuestionario y lo cumplimentaron de forma anónima y voluntaria<sup>14</sup>. Los datos obtenidos fueron volcados en el programa estadístico IBM SPSS Statistics (versión 25) para Windows y analizados con la ayuda de este<sup>15</sup>.

En relación con nuestros informantes, cabe destacar que estos eran fundamentalmente estudiantes de 4.º de grado (62,1 %), aunque podían ser de 3.º (37,9 %) si estos últimos se encontraban cursando el nivel B2. La elección del tipo de informante vino determinada por el objetivo del trabajo: nos interesaba conocer las creencias y actitudes lingüísticas de aquellos estudiantes que estuvieran cercanos a finalizar una carrera o especialización en español, habiendo adquirido, por tanto, una competencia en la lengua como mínimo intermedia. La edad de nuestros informantes oscilaba entre los 20 y los 25 años, con una media aritmética de 21,35. De ellos el 16,9 % eran hombres y el 83,1 % mujeres<sup>16</sup>. El 69,2 % solo tenía como lengua materna el chino mandarín, frente al 4,1 % cuya L1 era el taiwanés y un 1,5 % cuya lengua materna era una distinta a las incluidas en el cuestionario; el 25,1 % restante era bilingüe bien de chino y taiwanés o chino y otra lengua. Ningún estudiante marcó como lengua materna el hakka.

El 68 % de nuestros informantes nunca había visitado un país hispanohablante, tan solo el 32 % del total lo había hecho. Por otro lado, cabe destacar que, debido a la coyuntura

---

<sup>11</sup> Para evitar las respuestas intermedias o neutrales, hemos optado por escalas sin puntos medios: dos puntos favorables y dos desfavorables de distinta intensidad.

<sup>12</sup> Pocos días después de lanzar por primera vez la encuesta, se cerraron las universidades por un aumento significativo de los casos de COVID-19. Esta alteración en la realidad académica taiwanesa hizo que muchos estudiantes no respondieran al cuestionario. En consecuencia, a aquellos informantes que no respondieron se les volvió a enviar la encuesta a principios del curso 2021-2022 una vez recuperada la actividad normal en las aulas.

<sup>13</sup> Las cuatro primeras poseen departamentos de Español, la Universidad Chengchi posee una especialización en español (*major*) que depende del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas; mientras que la Nacional de Taiwán posee un área de Español dentro del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras, ofreciendo también un Diploma de Segundas Lenguas Extranjeras con mención en español.

<sup>14</sup> En la encuesta existía una introducción aclaratoria sobre los objetivos de esta y una cláusula de participación voluntaria que debían leer y marcar obligatoriamente para poder continuar.

<sup>15</sup> Aunque en este texto tan solo emplearemos porcentajes, no podemos olvidar que este trabajo constituye tan solo la primera parte de una investigación más amplia. El paquete estadístico fue empleado sobre todo en la segunda parte, lo que justifica su uso y el volcado de datos.

<sup>16</sup> Un desequilibrio que refleja la realidad del alumnado en las carreras de Español, donde el estudiante es mayoritariamente femenino.

pandémica, la mayoría de nuestra muestra (70,3 %) no había disfrutado de ninguna estancia en el extranjero por estudios o para realizar prácticas laborales<sup>17</sup>, si bien el 17,9 % había disfrutado de una estancia en España y el 11,8 % en Hispanoamérica<sup>18</sup>. Las estancias en España se habían realizado sobre todo en ciudades de la mitad norte peninsular, como Madrid, Barcelona, Salamanca, Valladolid, Cuenca, Santiago de Compostela o León, tan solo dos estudiantes habían estado en Valencia y Sevilla respectivamente. Las estancias en América se habían realizado en Argentina, México, Paraguay y Chile.

En cuanto a los profesores de español nativos que habían impartido clases a nuestros encuestados, el 44,6 % solo tuvo profesores de procedencia española frente al 9,2 % que solo los tuvo hispanoamericanos. El 46,2 % tuvo profesores tanto de España como de Hispanoamérica. La procedencia exacta de este profesorado es diversa, aunque cabe destacar que bastantes estudiantes no conocían la procedencia concreta de sus profesores y solo eran capaces de mencionar una adscripción geográfica general<sup>19</sup>. En relación con la posesión de algún diploma DELE, el 78,5 % de la muestra declaró no tener ninguno, el 16,4 % tenía en su poder el B1; el 4,6 %, el B2 y el 0,5 %, el C1. En cuanto a la estimación del estudiantado sobre la formación que habían recibido en variedades del español, el 31,8 % afirmó que no había estudiado nada, el 56,9 % consideró que había estudiado poco, frente al 10,8 % y el 0,5 % que estimaron haber estudiado bastante y mucho respectivamente.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Conciencia sobre la variación geográfica y la cohesión del español

A continuación expondremos los resultados obtenidos en las distintas preguntas del cuestionario. Comenzaremos por el bloque compuesto por aquellas preguntas que sondan la conciencia lingüística de nuestros informantes sobre la variación geográfica del español y sobre la cohesión de nuestra lengua. Cabe destacar que en aras de adaptar las cuestiones al nivel de nuestros encuestados hemos optado por establecer una oposición entre el español de España y el de Hispanoamérica, poco acertada desde el punto de vista dialectológico, pero que consideramos adecuada para nuestros objetivos. La elección de esta oposición se apoya en una percepción del español y sus variedades, a la luz de la teoría de prototipos, desde el punto de vista de un estudiante extranjero. Ya que, como apunta Moreno Fernández (2001), los estudiantes extranjeros accederían a la categorización de nuestra lengua y sus variedades teniendo como categorías de nivel básico aque-

<sup>17</sup> Suelen realizar estas estancias en los últimos años de la carrera, lo que habría coincidido con el estallido de la pandemia de COVID-19.

<sup>18</sup> El 79,3 % de ellas fueron estancias breves de aproximadamente dos meses, tan solo el 12 % fueron de seis meses o más.

<sup>19</sup> Detallamos a continuación los nombres geográficos recogidos en la encuesta referentes a la procedencia del profesorado nativo: Albacete, Aragón, Argentina, Barcelona, Bilbao, Bogotá, Bolivia, Canarias, Chile, Colombia, Cuenca, Ecuador, España, Guatemala, Hispanoamérica, Huesca, Madrid, México, Paraguay, Salamanca, Sevilla, Toledo, Valencia, Valladolid, Venezuela, Zaragoza.



llas de nivel superordinado dentro de una ordenación general en tres niveles<sup>20</sup>, es decir, sus categorías básicas serían aquellas que se basan en una estructura de aire o semejanza de familia, concretamente, el español de España y el español de América.

*a) En España y en Hispanoamérica todo el mundo habla igual el español.*

Una amplia mayoría muestral reconoce diferencias en la forma de hablar el español entre España (que representaría a la variedad centro-norteña europea<sup>21</sup>) y América. De modo que tiene conciencia de la existencia de variación geográfica interna en la mayor parte del dominio donde se habla esta lengua. Concretamente, el 55,9 % se mostró en desacuerdo con esta afirmación y el 35,9 %, totalmente en desacuerdo, frente al 5,1 % y el 3,1 % que se mostraron de acuerdo y totalmente de acuerdo respectivamente.

*b) Si consideras que existen diferencias entre el español de España y de Hispanoamérica, ¿cuáles son sus principales diferencias?<sup>22</sup>*

Como solución a esta pregunta se ofrecían tres opciones: léxico, pronunciación y morfosintaxis y una cuarta respuesta para indicar que no conocían estas diferencias (“no lo sé”). Se daba la posibilidad de elegir más de una opción. Las respuestas con un mayor porcentaje fueron las siguientes: léxico y pronunciación (26,2 %), pronunciación (25,6 %), léxico (21 %) y léxico, pronunciación y morfosintaxis (16,9 %). La morfosintaxis quedaría relegada al último lugar con un 4,6 % de las respuestas, mientras que el 1,5 % respondió que no conocía estas diferencias. Si bien es sabido que existen diferencias en los tres planos de la lengua no solo entre el español europeo y americano sino entre distintas zonas de Hispanoamérica (también, en menor medida, entre distintas zonas de España), como señala Haensch (2002), es sin duda en el plano léxico donde se produce una mayor diferenciación<sup>23</sup>, seguido este por la diferenciación existente en el ámbito fonético (Haensch 2001). Como puede observarse, de manera bastante acertada, algo más de la cuarta parte de nuestra muestra señaló ambos planos como principales diferencias, junto a un 21 % que señaló el plano léxico como diferencia principal.

*c) En las distintas regiones de España todo el mundo habla igual el español.*

Dentro del territorio español, una amplia mayoría de nuestros informantes reconoce variación espacial en la forma de hablar. De este modo, el 63,6 % se mostró en desacuerdo

<sup>20</sup> El nivel básico, que es el central y el más importante en el proceso categorizador; el superordinado, que incluye miembros diversos y es poco eficiente para jerarquizar y el nivel subordinado, que exige más esfuerzo cognoscitivo y en el que se diferencian elementos de nivel elemental por sus atributos (Moreno Fernández 2012: 220).

<sup>21</sup> Al ser el castellano la categoría prototípica del español europeo (Moreno Fernández 2001) y, además, al ser la variedad en la que la mayoría de nuestros informantes ha recibido aprendizaje, esta sería la modalidad que vendría a su mente al leer España en el enunciado.

<sup>22</sup> En el cuestionario piloto se incluyeron dos preguntas similares a esta tras las dos cuestiones siguientes, sin embargo, debido a que quedaron sin respuesta, se eliminaron del cuestionario final para reducir su longitud.

<sup>23</sup> Una diferenciación que, en palabras de Lope Blanch (1987), también es colosal entre distintas regiones hispanoamericanas.

con la afirmación previa y el 23,1 % se mostró totalmente en desacuerdo. Tan solo el 12,8 % y el 0,5 % afirmaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo respectivamente con dicha afirmación.

*d) En distintos países o regiones de Hispanoamérica todo el mundo habla igual el español.*

Al igual que ocurría en la cuestión anterior, la gran mayoría de los estudiantes encuestados tiene conciencia de la variación geográfica existente en el español americano. En este caso, el porcentaje que reconoce esta variación es incluso mayor que en la pregunta anterior, ya que solo 9,7 % y el 0,5 % estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación que tenían que valorar, frente a un 60,5 % que se mostró en desacuerdo y un 29,2 % que indicó estar totalmente en desacuerdo con la aseveración previa.

*e) ¿Cómo se entienden una persona de España y otra de Hispanoamérica?*

La conciencia de la intercomprensión dentro del mundo hispánico y de la unidad fundamental de nuestra lengua queda constatada en la muestra seleccionada por el 98,6 % de nuestros informantes. El 83,6 % considera que una persona de España y otra de Hispanoamérica pueden entenderse bien y el 12,3 % que se entienden perfectamente bien. Tan solo un 4,1 % considera que no podrían entenderse. Según estos resultados, los estudiantes de Taiwán parecen no solo tener conciencia de esa unidad y cohesión interna del español, que ha sido defendida por diversos investigadores (Salvador 2001, Oestreicher 2002, 2006, Bravo García 2008), sino que no caen en el mito lingüístico de que para entenderse sea necesario hablar la misma variedad de una lengua (Moreno Fernández 2010: 220).

### 3.2. Valoración de las variedades geográficas en relación con los conceptos de estándar y español neutro y conciencia sobre las distintas normas cultas del español

A continuación nos centraremos en aquellas preguntas con las que pretendemos conocer la valoración que hacen nuestros encuestados de las variedades geográficas frente al concepto de estándar y la idea del español neutro. Del mismo modo pretendemos conocer si son capaces de identificar más de una norma culta dentro del mundo hispanohablante<sup>24</sup>.

*f) Quiero aprender un español neutro o sin acento.*

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras es bien conocido el valor que se le otorga al reiterado mito de hablar una lengua sin acento (Llipi-Green 1997), muy relacionado en la actualidad con la extendida idea del español neutro y el intento de su enseñanza (Moreno Fernández 2010). Utilizamos en esta pregunta la denominación de *español neutro* e incidimos en la idea de “sin acento”, por cuanto se opone diametralmente

<sup>24</sup> Entendemos, como apunta Moreno Fernández (2009), que en la variación geolingüística y sociolingüística del español existen, entre los usos populares y el español general, una serie de normas cultas correspondientes a distintos ámbitos geográficos.

al concepto que se tiene de variedad geolectal de una lengua<sup>25</sup>. Es muy probable que cuando nuestros informantes tuvieran que valorar esta cuestión, la idea que viniera a su mente fuera la del aprendizaje del estándar, en tanto que suprariedad o supradialecto no marcado y prestigiado de cualquier lengua. No en vano, lo que actualmente podríamos considerar como español neutro<sup>26</sup> sería un poco más flexible que el estándar pero se encontraría a pocos pasos de este (Andión Herrero 2008).

Tal como esperábamos, la valoración de esta pregunta fue ampliamente positiva, ya que más del 70 % de los encuestados se identificó con esta afirmación, concretamente, el 47,2 % se mostró de acuerdo y el 25,1 %, totalmente de acuerdo con ella. Tan solo un 26,7 % estuvo en desacuerdo con la idea y un 1 %, totalmente en desacuerdo. En vista de los resultados, es evidente el interés de nuestros informantes por el estudio de una variedad escasamente marcada y, por tanto, de difícil adscripción geográfica, pero, al mismo tiempo, prestigiosa, por cuanto el prestigio suele vincularse a aquellas variedades que más se acercan al estándar (Milroy 2001).

g) *Me gustaría aprender distintas variedades geográficas del español.*

Con esta pregunta, opuesta a la anterior, intentamos conocer si nuestros estudiantes tienen interés en aprender, además de un español sin acento, otras modalidades del español, obviamente marcadas de forma diatópica. Al igual que en la pregunta previa, la mayoría de los encuestados, más del 60 % (50,8 %, de acuerdo; 10,8 %, totalmente de acuerdo), también muestra interés por conocer distintas variedades geolectales del español. Por el contrario, un 38,4 % (33,8 %, en desacuerdo; 4,6 %, totalmente en desacuerdo) mostró una carencia de interés por conocer la variación geográfica de nuestra lengua.

h) *Las variedades del español son un obstáculo para el aprendizaje de la lengua.*

Si bien de manera mayoritaria nuestros informantes muestran interés por aprender distintas variedades espaciales de nuestra lengua, a su vez, las consideran un obstáculo para el aprendizaje del español. Así opina un 66,7 % del total (47,2 %, de acuerdo; 19,5 %, totalmente de acuerdo) frente al 33,4 % (31,3 %, en desacuerdo; 2,1 %, totalmente en desacuerdo) que no las considera un problema para aprender la lengua.

i) *Existe un único estándar del español*<sup>27</sup>.

La relación entre el concepto de *estándar* o *lengua estándar* y el español europeo centro-norteño ha sido estrecha desde la incorporación de estos términos a nuestra lengua.

<sup>25</sup> Como indica Bravo García (2008), en el continente americano, donde suele usarse más esta denominación, el adjetivo *neutro* se entiende como ‘ausencia de marca’ y, por lo tanto, ausencia de rasgos nacionales o locales o, al menos, ausencia de aquellos que implican una mayor singularidad.

<sup>26</sup> “Modelo estandarizado que sin perder los filtros restrictivos de lo común, toma ‘muestras’ de normas asociadas a núcleos o comunidades de prestigio más concretos del mundo hispánico y las extiende a todos sus usuarios” (Andión Herrero 2008: 15).

<sup>27</sup> A causa del limitado conocimiento de la terminología lingüística que poseen nuestros informantes, hemos optado por usar el término *estándar* en lugar de *norma culta*, debido a que nuestros estudiantes poseen nociones del primero y a la cercanía conceptual entre ambos términos. Entendemos la norma incluida dentro de la variedad, “pues atiende a los criterios de corrección de un grupo selecto de sus

De este modo, la fórmula “español estándar”, ha sido muy utilizada “por las escuelas de español para extranjeros para dejar claro que se pretende enseñar un español castellano o, al menos, basado en un español castellano” (Moreno Fernández 2010: 39). La vinculación existente entre esta fórmula y el mundo de la enseñanza-aprendizaje de ELE hace relevante esta pregunta, por cuanto nos interesa conocer si nuestros informantes relacionan ese español neutro, correcto y culto con una única variedad geográfica (casi con toda seguridad, la castellana) o si son capaces de identificar modelos de ejemplaridad en distintas variedades del español, es decir, lo que serían las llamadas normas cultas de las distintas áreas geolectales.

Una abrumadora mayoría de los encuestados, el 90,2 %, se mostró en desacuerdo con esta afirmación (56,9 %, en desacuerdo; 33,3 %, totalmente en desacuerdo), lo que implica el reconocimiento de una diversidad de estándares o normas cultas dentro del mundo hispanohablante. Tan solo el 9,8 % del total de la muestra valoró de forma positiva esta afirmación (3,6 %, de acuerdo; 6,2 %, totalmente de acuerdo) e identificaría, por tanto, un único estándar o norma culta. Si bien casi la totalidad de los informantes parece identificar diversas normas prestigiosas y acercarse a una visión plurinormativa de nuestra lengua, ese 9,8 % probablemente sigue identificando el estándar con la variedad castellana y manteniendo una visión monocéntrica de la lengua que de ningún modo se correspondería con la situación del español actual (Oesterreicher 2006).

j) *Creo que el/los estándar(es) del español es/son superior(es) a otras variedades.*

El estándar o norma ejemplar de una lengua o de un geolecto no es más que otra variedad, de carácter funcional y que, como decía Coseriu, solo es “pauta de corrección para los discursos que le corresponden (o pretenden corresponderle), y no también para discursos correspondientes a otros modos de hablar” (1990: 52). Es evidente que el estándar no debe ser considerado superior o mejor que otras variedades, no obstante, en muchas comunidades de habla del planeta existen arraigadas ideologías lingüísticas<sup>28</sup> (Siegel 2006, Woolard 2020), entre las que se encuentra la ideología del estándar<sup>29</sup> (Llippi Green 1997, Mil-

---

hablantes” (Andión Herrero 2019: 132), aquellos que componen el nivel diastrático alto. Estos modelos de corrección representados por los usos lingüísticos propios de dicho sector sociocultural existirían para cada una de las áreas geolectales que componen el español. Ahora bien, estas normas cultas pueden llegar a convertirse en verdaderos estándares para sus áreas, es decir, en variedades no marcadas diasistemáticamente que sirven para ordenar el espacio variacional de la lengua en ese territorio (Oesterreicher 2004). De este modo, algunos investigadores hablan de diversos estándares regionales para el español (Oesterreicher 2002) e incluso de estándares para cada una de las variedades geográficas (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017).

<sup>28</sup> “Para interpretar los fundamentos teóricos relativos a las ideologías lingüísticas, debe partirse de la idea de que las lenguas (primeras, segundas y extranjeras) suelen percibirse más por ideologías que por sus estructuras internas” (Moreno Fernández 2018: 39).

<sup>29</sup> “The standard language ideology refers to the belief that a particular variety – usually the variety that has its roots in the speech of the most powerful group in society, that is often based on the written language, that is highly homogeneous, and that is acquired through long years of formal education – is aesthetically, morally, and intellectually superior to other ways of speaking the language. While only relatively few members of a society can speak that particular variety, its recognition as superior is universal and thus serves to justify social inequalities” (Piller 2015: 920).

roy 2001, Siegel 2006, Piller 2015, Woolard 2020), que favorecen y perpetúan esta idea errónea<sup>30</sup>. Ideología cuya influencia ha sido constatada dentro de nuestro idioma en currículos educativos y libros de textos de distintos dominios lingüísticos (de los Heros 2008, Hauck 2014, García y Longa 2015) y que, por lo tanto, también puede permear a través de la docencia en las clases de ELE. En consecuencia, para saber un poco más acerca de las creencias<sup>31</sup> de nuestros encuestados sobre las variedades del español resulta interesante conocer cómo valoran el/los estándar(es) en relación con las primeras.

En esta pregunta, si bien sigue existiendo una mayor parte de la muestra que no considera al/los estándar(es) como superior(es), sin embargo, esta mayoría no es tan amplia como en la cuestión previa. Así, el 60,5 % se mostró en desacuerdo con la afirmación de este ítem (51,8 %, en desacuerdo; 8,7 %, totalmente en desacuerdo), frente al 39,5 % que afirmó estar de acuerdo (31,3 %, de acuerdo; 8,2 %, totalmente de acuerdo). Como puede apreciarse, la idea de la preeminencia del estándar sobre otras modalidades de lengua se extiende en nuestra muestra hasta casi un 40 % de los informantes.

### 3.3. Variedades geográficas, corrección y prestigio lingüístico

Abordamos en los siguientes apartados un bloque de preguntas relacionado con la vinculación entre una variedad geográfica concreta (o bien un territorio o un lugar donde se usa dicha variedad) y las ideas de corrección<sup>32</sup> y prestigio o sus opuestos. No en vano, la corrección es uno de los factores, junto a la agradabilidad, que viene a determinar la mayoría de las actitudes lingüísticas (Preston 2013). A este respecto, *la hipótesis de la norma impuesta* (Giles, Bourhis, Trudgill y Lewis 1974), defiende que el mayor prestigio de una variedad se basa en factores históricos y culturales y no en elementos intrínsecos, por lo que las valoraciones de los usuarios de acuerdo con el mayor o menor grado de corrección de una modalidad se apoyarían en normas culturales. Como recuerda Silva-Corvalán, “no hay un acento o un dialecto «más correcto» o inherentemente «mejor» que otro. La noción de «corrección» es una noción social y no lingüística” (1989: 12).

#### *k) En España se habla un español más correcto que en Hispanoamérica.*

En este ítem, así como en los siguientes, vuelve a entrar en juego la oposición más arriba explicada entre el español de España y el español de América que suelen realizar los estudiantes extranjeros en su categorización del español. Cabe recordar que el español de España se identificaría con el castellano al ser esta la categoría prototípica del español europeo. Partiendo de estas premisas, los resultados obtenidos en este ítem fueron los siguientes: el 54,9 % afirmó estar de acuerdo con la aseveración anterior (43,6 %,

<sup>30</sup> Siegel (2006) habla de la existencia de un conjunto de ideologías entrelazadas que dan primacía a la lengua estándar. Son cuatro las que enumera: a) la ideología del monolingüismo, b) la ideología de la lengua estándar, c) la ideología del pluralismo igualitario y d) la ideología de la igualdad de oportunidades.

<sup>31</sup> La relación existente entre las creencias y las ideologías lingüísticas es estrecha en tanto que estas últimas presentan vinculación con el componente cognoscitivo de aquellas.

<sup>32</sup> En los siguientes ítems no utilizamos los términos *correcto* en sentido coseriano, sino con el significado de modélico, ejemplar, libre de errores o defectos.

de acuerdo; 11,3 %, totalmente de acuerdo) mientras que el 45,1 % estuvo en desacuerdo (34,8 %, en desacuerdo; 10,3 %, totalmente en desacuerdo). Como puede apreciarse, existe una clara mayoría que considera al castellano más correcto que cualquier otra variedad americana. En este sentido no podemos olvidar que la variedad europea centro-norteña ha gozado durante siglos de un estatus privilegiado como eje único de referencia dentro del mundo hispánico. Una realidad que todavía se perpetúa en parte del imaginario popular y que puede estar siendo transmitida de manera consciente o inconsciente dentro de las aulas de ELE.

*l) En Hispanoamérica se habla un español más correcto que en España.*

En relación con la afirmación previa, el 98,5 % de los informantes se mostró en desacuerdo con ella (81,5 %, en desacuerdo; 17 %, totalmente en desacuerdo) frente al 1,5 % que consideró estar de acuerdo. Volviendo a la pregunta anterior, sabemos que un 54,9 % consideró al castellano como forma más correcta que cualquier variedad del español americano. Si bien la respuesta de la pregunta invertida, donde solo un 1,5 % estima que el español americano es más correcto que el europeo, nos permite apreciar de nuevo no solo el peso de los factores históricos y culturales sobre la apreciación de las variedades del español, sino también cómo estas actitudes se siguen transmitiendo en un ámbito de enseñanza heteroglósico como el taiwanés.

*m) ¿Crees que hay algún lugar en España donde se hable un español más correcto?*

De ese 54,9 % que valoró al español europeo como modelo de corrección frente al español americano, un 48,2 % relaciona ese modelo con un lugar concreto frente al 51,8 % de la muestra que no considera que haya un lugar en España donde se use un español más correcto.

*n) Si tu respuesta anterior ha sido afirmativa, escribe el nombre de esa ciudad o región.*

El mismo porcentaje que respondió negativamente en la pregunta anterior, el 51,8 %, dejó en blanco esta respuesta o escribió “ninguno” en ella. Ateniéndonos al 48,2 % restante, las respuestas dadas fueron las siguientes: Madrid, 26,7 %, Castilla y León/Castilla, 9,2 %, Valladolid, 6,2 %, Salamanca, 4,6 %, Sevilla, 1,5 %. Es evidente que los lugares señalados como focos de prestigio corresponden en un 46,7 % a la mitad norte peninsular, entre los que se citan enclaves emblemáticos para la variedad centro-norteña como Castilla o Castilla y León, como marco general, y Valladolid o Salamanca como focos concretos de corrección idiomática. Madrid, en tanto que capital del país, centro cultural y claro foco de prestigio nacional es la que aparece citada en un mayor número de ocasiones. Además, en Madrid también se habla un castellano de carácter conservador, por lo que resulta notoria la vinculación entre variedad castellana y prestigio. Del mismo modo, parece mantenerse vigente entre algunos encuestados la idea de la mayor pureza y corrección de una variedad asociada al lugar de nacimiento de la lengua (Martínez Pérsico 2013). Un lugar que el imaginario popular sitúa en un enclave impreciso y variable de Castilla y León. Por otro lado, tan solo un 1,5 % señaló como modelo de lengua el habla de Sevilla. La existencia de profesores sevillanos, así como la estancia por estudios de un encuestado en la capital andaluza, bien pueden justificar este pequeño porcentaje.

o) *¿Crees que hay algún lugar en Hispanoamérica donde se hable un español más correcto?*

El 91,3 % de nuestros informantes considera que no existe ningún lugar en Hispanoamérica donde se hable un español más correcto, frente al 8,7 % cuya respuesta fue afirmativa. A tenor de esta respuesta podríamos pensar que nuestros encuestados poseen una conciencia igualitaria acerca de la corrección de las distintas variedades americanas de nuestra lengua. No obstante, más de la mitad de nuestros encuestados consideró al español europeo más correcto que el americano, de manera que al menos en ese porcentaje de la muestra existe un pensamiento jerárquico en la ordenación de las variedades, donde el español de España, concretamente el de la mitad norte peninsular, es modelo de corrección frente al español de América. En cambio, casi de forma unánime, nuestra muestra no consideró a este último más correcto que el primero. En consecuencia, la respuesta obtenida en este ítem sería esperable, ya que es difícil que identifiquen modelos de ejemplaridad en aquel bloque del español que, buena parte de los informantes, considera subordinado al español europeo.

p) *Si tu respuesta anterior ha sido afirmativa, escribe el nombre de esa ciudad o región.*

En relación con los resultados del ítem previo, el 90,8 % de los encuestados dejó en blanco esta respuesta o contestó “ninguno”; por otro lado, entre los lugares citados por el resto de la muestra (9,2 %) encontramos Colombia, 5,2 %; México, 1,5 %; Bogotá, 1 %; Chile, 1 % y Argentina, 0,5 %. Como puede apreciarse en esta pregunta existe un pequeño desajuste respecto a los resultados del ítem previo, ya que uno de los estudiantes que respondió de forma negativa a la cuestión anterior ha señalado en esta un lugar como referente de corrección<sup>33</sup>. De cualquier modo, los porcentajes son prácticamente coincidentes además de significativos, si tenemos en cuenta dos aspectos: en primer lugar, el ya comentado hecho del reducido porcentaje de estudiantes que considera alguna variante del español americano como referente de corrección y, en segundo lugar, que dentro de ese 9,2 %, el 6,2 % alude a Colombia o a su capital Bogotá como territorio donde se habla un español ejemplar. No en vano, entre las creencias populares es conocido el mito del español de Bogotá, o por extensión de Colombia, como referente de prestigio y pureza dentro del español americano. Un mito que, entre otras causas, podría estar basado en el empleo de un español fonéticamente más conservador y, por tanto, más cercano a la norma castellana (Moreno Fernández 2010). La existencia de docentes extranjeros procedentes de Colombia podría haber influido en cierta medida en estas respuestas.

q) *¿Crees que hay algún lugar en España donde se hable un español más incorrecto?*

La gran mayoría de los encuestados considera que no existe ningún lugar en España donde se hable un español más incorrecto (78,5 %), frente a un 21,5 % del total opina lo contrario.

<sup>33</sup> Estos pequeños desajustes volverán a aparecer en las respuestas siguientes y su explicación es similar. Por lo que, tras la explicación dada, no volveremos a aludir a este hecho.

r) *Si tu respuesta anterior ha sido afirmativa, escribe el nombre de esa ciudad o región.*

El 77,5 % de la muestra dejó esta respuesta en blanco o respondió “ninguno”, mientras que el 22,5 % señaló los siguientes lugares como modelos de incorrección: Andalucía, 9,2 %; Barcelona, 4,6 %; Cataluña, 4,6 %; País Vasco, 3,1 %; Murcia, 0,5 %; Canarias, 0,5 %. Los lugares señalados resultan de gran interés, puesto que de un total de 22,5 % de respuestas afirmativas, el 18,4 % se reparte equitativamente entre Andalucía y Cataluña con su variante Barcelona, seguidas de lejos por el País Vasco. La identificación del español hablado en Andalucía con un español incorrecto, poco ejemplar, de difícil comprensión e incluso deformado es un prejuicio lingüístico recurrente (Rodríguez Iglesias 2015) que tiene ya un largo recorrido, por lo que la aparición de Andalucía entre las respuestas no es de extrañar, si bien muestra una continuidad de esta idea errónea en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, las alusiones a los territorios con lenguas cooficiales ya aparecían en Mendoza Puertas (2021), trabajo en el que los entrevistados mostraban creencias sobre un mejor dominio de la lengua cooficial que del español por parte de sus hablantes o bien sobre el uso de un español “alterado” o “mezclado” debido al contacto lingüístico.

s) *¿Crees que hay algún lugar en Hispanoamérica donde se hable un español más incorrecto?*

Más del 90 % de los informantes (90,8 %) respondió de forma negativa a esta pregunta mientras que un 9,2 % respondió de manera afirmativa. Al igual que en preguntas anteriores sobre Hispanoamérica el porcentaje de respuesta negativa aumenta considerablemente respecto a las preguntas relativas a España, hecho que también puede indicar, casi con total seguridad, un mayor desconocimiento de la realidad lingüística americana.

t) *Si tu respuesta anterior ha sido afirmativa, escribe el nombre de esa ciudad o región.*

Un 88,8 % de los encuestados no respondió a esta pregunta o contestó “ninguno”, frente a un 11,2 % cuyas respuestas fueron las siguientes: Argentina, 4,6 %; Perú, 4,6 %; México, 1,5 %; Cuba, 0,5 %. Como puede apreciarse, el español rioplatense y el andino aparecen como los peor valorados dentro del pequeño porcentaje que respondió afirmativamente.

### 3.4. Preferencias de nuestros informantes

Los dos siguientes ítems hacen referencia a los gustos de nuestros informantes. Eran ítems de respuesta politómica en los que podían seleccionar una o más variedades del español actual entre aquellas diferenciadas por Moreno Fernández (2009, 2010)<sup>34</sup>: castellano, andaluz, canario, mexicano y centroamericano, caribeño, andino, chileno y austral<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Se ha elegido esta diferenciación ya que es la empleada por el proyecto PRECAVES XXI, así como por otras obras del ámbito de ELE derivadas de este o inspiradas en este. Véanse, por ejemplo, Masuda (2014), Musulin y Bezljaj (2017) y Svetozarovová (2019).

<sup>35</sup> Para favorecer la comprensión de los encuestados, en ocasiones, en vez de ofrecer la denominación empleada por Moreno Fernández, se ofrecieron los nombres de los principales países en los que se usa dicha variedad. Así, en el caso del austral, nuestra encuesta recogía “español de Argentina, Uruguay y Paraguay”, lo mismo hicimos con el español andino. Ya que nuestros estudiantes desconocían dichas denominaciones.



Puesto que preguntar por preferencias personales presupone una mayor subjetividad y predispone al informante a responder con mayor libertad, consideramos que los resultados de estos apartados pueden ayudarnos bastante con la interpretación general de la encuesta.

u) *Me gustan...*

Debido a la diversidad de respuestas obtenidas en esta pregunta, emplearemos un gráfico para exponer los datos con mayor claridad:

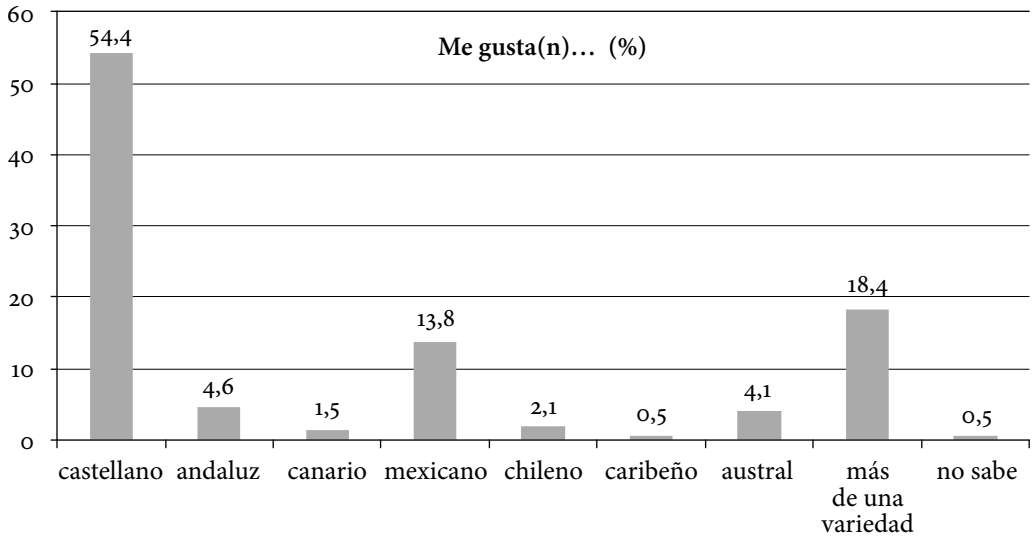


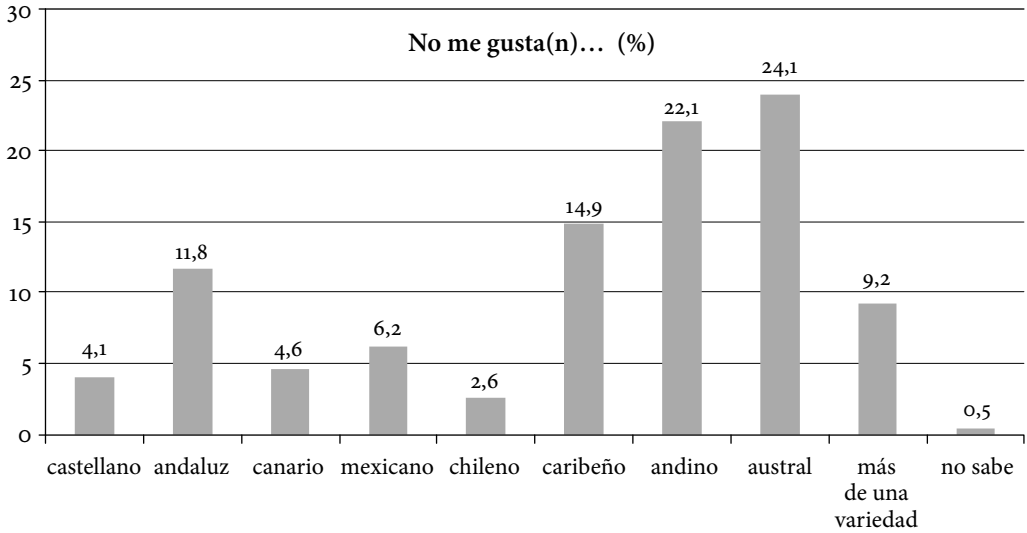
Fig. 1 Variedades que gustan a nuestros informantes.

En el apartado “más de una variedad”, las posibles combinaciones entre variedades son inmensas. Sin embargo, resulta de interés destacar en el 79,3 % de las respuestas de dicho apartado aparecía el castellano junto a otra u otras variedades, siendo la modalidad con mayor índice de aparición. La otra variedad con mayor frecuencia de aparición es el español de México, mencionado en 46,7 % de las combinaciones, seguido del español austral, que fue elegido en el 21,7 % de las respuestas.

Tras el resumen de los resultados, no cabe duda de que nuestros encuestados presentan una clara preferencia por la variedad castellana que no solo obtuvo el mayor porcentaje de manera individual (54,4 %), sino que también fue la variedad con mayor índice de aparición al aparecer combinada junto a otras variedades. Bastante de lejos le sigue el español de México con un 13,8 % y con una diferencia enorme el andaluz (4,6 %) y el austral (4,1 %).

v) *No me gustan...*

Con el siguiente gráfico ofrecemos un resumen de los datos obtenidos:



**Fig. 2.** Variedades que no gustan a nuestros informantes.

En aquellas respuestas que incluyen más de una variedad (9,2 %), los tipos de español que tienen una mayor frecuencia de aparición son: el español austral, con un 65,2 % del total; el andino, con un 43,4 % y el mexicano, con un 38 %.

Tras observar los resultados, vemos que la variedad que menos gusta a nuestros informantes es el español austral (24,1 %), seguido de cerca por el andino (22,1 %) y algo más distantes se sitúan el caribeño (14,9 %) y el andaluz (11,8 %).

#### 4. DISCUSIÓN

Atendiendo a las primeras preguntas del cuestionario, los estudiantes que componen la muestra son capaces de diferenciar, en su gran mayoría, la existencia de variación geográfica en el español tanto entre España e Hispanoamérica como dentro de cada uno de estas dos grandes áreas de nuestra lengua. Además, buena parte de la muestra señaló acertadamente aquellos planos de la lengua donde se producen las principales diferencias entre el español europeo centro-norteño y las variedades americanas. Del mismo modo, son conscientes de la “enorme capacidad de intercomprensión” que caracteriza al mundo hispánico (Oesterreicher 2002: 279) y, por ende, de su importante grado de cohesión.

Respecto a la identificación de distintas normas cultas dentro del mundo hispanohablante, una notable mayoría de los informantes, más del 90 %, considera que no existe un único estándar para nuestra lengua. La visión de nuestros encuestados se aleja, por tanto, del tradicional monocentrismo y parece apuntar hacia un entendimiento del español como lengua policéntrica.

Por otro lado, aun cuando la mayoría de los encuestados (72,3 %) desea aprender un español neutro y hasta un 66,7 % considera a las variedades como un obstáculo

para el aprendizaje del español, sin embargo, y de forma un tanto paradójica, también un importante número de estos (61,6 %) se muestra a favor de aprender distintas variedades geográficas de nuestra lengua.

En cuanto a la relación establecida entre las ideas de corrección y prestigio y las distintas variedades geográficas, puede observarse una clara tendencia a considerar al español europeo más correcto que el español americano<sup>36</sup>: más de la mitad de la muestra (54,9 %) refrendó esta afirmación y tan solo el 1,5 % estimó lo contrario. La importancia que el español europeo sigue teniendo como modelo de corrección entre las creencias del alumnado universitario conlleva una necesaria matización de esa visión policéntrica mencionada más arriba. En este sentido, aunque la mayoría de los informantes son conscientes de la existencia de una realidad plurinormativa, el peso de las distintas normas difiere en su valoración, reflejando una suerte de policentrismo piramidal con un núcleo privilegiado representado por la variedad prototípica europea. Este hecho queda constatado con los lugares señalados como modelos de corrección en España, en más de un 46 % de las respuestas situados en el centro-norte peninsular, con el español de Madrid a la cabeza, seguido de cerca por el español de Castilla y León (en el que se incluyen las referencias concretas a las ciudades de Valladolid y Salamanca). En esta dirección también apunta la preferencia por la variedad castellana de más de la mitad de la muestra (el 54,4 % en respuestas simples más el porcentaje adicional de las respuestas múltiples), seguido muy de lejos por el español de México como variedad americana preferida. Tanto la docencia centrada fundamentalmente en la norma europea centro-norteña, así como la procedencia española de buena parte del profesorado nativo y los estudios realizados en España de gran parte de los docentes taiwaneses, pueden justificar parcialmente este hecho; si bien, por otro lado, habría que añadir la posible transmisión de creencias por parte del profesorado debido al contexto de enseñanza heterogélico. Las variedades consideradas poco correctas dentro de español de España también son ilustrativas a este respecto, así, Andalucía, cuya variedad ha sido tradicionalmente estereotipada, aparece entre los lugares más citados en lo tocante a formas de hablar incorrectas o poco prestigiosas (*cf.* Mendoza Puertas 2021).

También es necesario destacar que algunas respuestas registradas revelan cierta inseguridad por parte de los informantes, lo que podría relacionarse con un importante desconocimiento de las variedades del español. Esa citada inseguridad puede apreciarse en inconsistencias observadas en las respuestas a cuestiones inversas (*cf.* Musulin y Bezljaj 2017), por ejemplo, aquellas registradas en las preguntas sobre los modelos de corrección e incorrección en España. De este modo, casi la mitad de la muestra (48,2 %) identifica un claro modelo de corrección, pero solo el 21,5 % señala una variedad como incorrecta. Aunque estas inconsistencias se relacionan con un desconocimiento sobre la variación espacial en el español europeo, donde este desconocimiento parece mostrarse con mayor claridad es en el elevado porcentaje de respuesta negativa registrado en aquellas cuestiones acerca de los modelos de corrección e incorrección en Hispanoamérica. Si bien podríamos interpretar ese elevado porcentaje de respuesta negativa como la manifestación de un alto grado

<sup>36</sup> El prestigio de la variedad centro-norte peninsular es recurrente en distintos trabajos, así en Masuda (2014), Musulin y Bezljaj (2017) y Svetozarovová (2019), entre otros.

de conciencia y tolerancia hacia la diversidad geolectal, llama la atención que los mayores porcentajes se concentren en las preguntas sobre el español americano, mientras que las preferencias penalizan claramente a las variedades de este territorio. Es muy probable que esas respuestas negativas escondan, en consecuencia, un notable desconocimiento sobre el español de América y su geografía lingüística. Algo que sería coherente con la realidad docente taiwanesa señalada más arriba y con los resultados de las cuestiones preliminares de la encuesta, donde el 31,8 % afirmó no haber estudiado nada sobre las variedades geográficas del español y el 56,8 % afirmó haber estudiado poco sobre este tema.

## CONCLUSIONES

Tras el análisis expuesto, podemos afirmar que la percepción de las variedades geográficas por parte de los estudiantes taiwaneses de ELE refleja, al menos de forma parcial, la influencia que ha ejercido la actual política de la ASALE. No obstante, esta percepción, a primera vista igualitaria, termina coincidiendo con la descripción que algunos expertos realizan sobre la situación actual de nuestra lengua atendiendo tanto a las relaciones entre variedades (relación centro-periferia) como al grado de normativización de estas. Es decir, su percepción se corresponde con la de una lengua policéntrica asimétrica (Pöll 2012) o, más concretamente, policéntrica piramidal (Hamel 2004).

Alcanzado este punto y teniendo en cuenta la situación de la enseñanza de las variedades geográficas en las universidades de Taiwán, no cabe duda de que el español europeo centro-norteño seguirá siendo para nuestros estudiantes el principal modelo de referencia en un futuro cercano. A este respecto, es evidente que la labor desempeñada por los docentes en el país debe apuntar hacia un objetivo más certero en esta área: aumentar tanto la enseñanza de la variación como el desarrollo de actitudes más positivas hacia las variedades americanas y hacia aquellas otras periféricas de España.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agheyisi, R. y Fishman, J. A. (1970) "Language Attitude Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches". *Anthropological Linguistics*. 12 (5), 137-157
- Amorós Negre, C. (2012) "El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 10 (1), 127-148
- Amorós Negre, C. y Prieto de los Mozos, E. (2017) "El grado de pluricentrismo de la lengua española". *Language Problems & Language Planning*. 41 (3), 245-264
- Amorós Negre, C. y Quesada Pacheco, M. A. (2019) "Percepción lingüística y pluricentrismo: Análisis del binomio a la luz de los resultados del Proyecto Linguistic Identity and Attitudes in Spanish-speaking Latin America (LIAS)". *ELUA*. 33, 9-26

- Anadón Pérez, M. J. (2003) *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Trabajo de Fin de Máster no publicado. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Andión Herrero, M. A. (2008) “Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE”. *RESLA*. 21, 9-26
- Andión Herrero, M. A. (2017) “Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2”. En *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, ed. por Balsameda, E., García, F. y Martínez, M. ASELE – Fundación San Millán de la Cogolla, 131-140
- Andión Herrero, M. A. (2019) “Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera”. *Estudios Filológicos*. 64, 129-148
- Badiola, J. (2018) *Actitudes y creencias hacia las variedades diatópicas del español en estudiantes checos de ELE*. Trabajo de Fin de Máster no publicado. UNED [en línea] disponible en <[http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Jbadiola/Badiola\\_Gonzalez\\_Javier\\_TFM.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Jbadiola/Badiola_Gonzalez_Javier_TFM.pdf)> [15.04.2021]
- Blanco Pena, J. M. (2014) “Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula”. *Monográficos SinoELE*. 10, 126-141
- Blanco Pena, J. M. (2015) “¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula”. *Biblioteca virtual redELE: v Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza (25-28 de junio de 2014)*, 1-20
- Blas Arroyo, J. L. (2005) *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra
- Bravo García, E. (2008): *El español internacional*. Madrid: Arco/Libros
- Cestero, A.M. y Paredes, F. (2015) “Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación”. *ALFAL*. 50, 652-683
- Cestero, A.M. y Paredes, F. (2018) “Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI”. *Boletín de Filología*. 53 (2), 11-43
- Company Company, C. (2019) “Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)”. *Journal of Spanish Language Teaching*. 6 (2), 1-10
- Cortés, M. (2013) “Expectativas de los estudiantes taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios”. *SinoELE*. 8, 42-75 [en línea] disponible en <[http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/mcortez\\_42-75.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/mcortez_42-75.pdf)> [10.03.2021]
- Coseriu, E. (1990) “El español de América y la unidad del idioma”. En *Actas del I Simposio de Filología Iberoamericana*. Zaragoza: Pórtico, 43-75
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Fasold, R. (1991) *The Sociolinguistics of Society*. Oxford – Cambridge: Blackwell
- García, N. y Longa, V. (2015) “Enseñando a los niños a discriminar. La plasmación de la ideología del estándar en la escuela”. *Representaciones*. 11 (2), 148-186
- Gardner, R. (1982) “Language attitudes and language learning”. En *Attitudes Towards Language Variation*, ed. por Ryan, E. y Giles, H. London: Edward Arnold, 132-147

- Gardner, R. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972) *Attitude and Motivation in Second-language Learning*. Rowley (MA): Newbury House Publishers
- Giles, H., Bourhis, R., Trudgill, P. y Lewis, A. (1974) "The imposed norm hypothesis. A validation". *The Quarterly Journal of Speech*. 60 (4), 405-410
- Hamel, R. E. (2004) "Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional". En *III Congreso Internacional de la Lengua Española: Identidad lingüística y globalización*, Rosario (Argentina) [en línea] disponible en <<https://congresosdelengua.es/rosario/mesas-redondas/hamel-rainer.htm>> [07.04.2021]
- Haensch, G. (2001) "Español de América y español de Europa (1.ª parte)". *Panace@*. 2 (6), 63-72
- Haensch, G. (2002) "Español de América y español de Europa (2.ª parte)". *Panace@*. 3 (7), 37-64
- Hauck, J. D. (2014) "La construcción del lenguaje en Paraguay: fonologías, ortografías e ideologías en un país multilingüe". *Boletín de Filología*. 49 (2), 113-137
- Heros, S. de los (2008) "Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios". *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. 14, 93-126
- Lippi-Green, R. (1997) *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. New York: Routledge
- Lope Blanch, J. M. (1987) "Fisonomía del español en América: unidad y diversidad". En *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América*, ed. por Vaquero, M. y López Morales, H. San Juan de Puerto Rico – Madrid: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española-La Muralla, 59-78
- López García, A. (2010) *Pluricentrismo, Hibridación y Porosidad en la lengua española*. Madrid – Frankfurt: Iberoamericana Vervuert
- López Morales, H. (1993) *Sociolingüística*. Madrid: Gredos
- Martínez Pérsico, M. (2013) "Pluricentrismo y norma panhispánica del español. Consideraciones críticas sobre el imaginario docente ELE". *Mediterráneo*. 5, 111-129
- Masuda, K. (2014) *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón. Influencia de la actitud monocentrista ante la LM ante la adquisición de la LE*. Trabajo de Fin de Máster no publicado. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Mendoza Puertas, J. D. (2021a) "Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses". *Tonos Digital*. 40 (1), 1-30
- Mendoza Puertas, J. D. (2021b) "Plurinormativismo y ELE en Taiwán. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de las variedades geográficas". *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*. 44, 298-321
- Milroy, J. (2001) "Language ideologies and the consequences of standardization". *Journal of Sociolinguistics*. 5 (4), 530-555
- Moreno Fernández, F. (2001) "Prototipos de prestigio en los modelos de español". *Carebela*. 50, 5-20

- Moreno Fernández, F. (2005) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2da ed. Barcelona: Ariel
- Moreno Fernández, F. (2007) *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros
- Moreno Fernández, F. (2009) *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros
- Moreno Fernández, F. (2010) *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros
- Moreno Fernández, F. (2012) *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid – Frankfurt: Iberoamericana – Vervuert
- Moreno Fernández, F. (2018) “Variedades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes”. *Glosas*. 9 (5), 34-60
- Moreno Fernández, F. y Moreno Fernández, J. (2004) “Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid”. *Lingüística Española Actual*. 26 (1), 5-38
- Musulín, M. y Bezljaj, M. (2017) “Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb”. *Verba Hispánica*. 24, 87-108
- Oesterreicher, W. (2002) “El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano”. *Lexis*. 26 (2), 275-304
- Oesterreicher, W. (2004) “El problema de los territorios americanos”. En *Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española: «Identidad lingüística y globalización»* [Rosario (Argentina), 17-20 de noviembre de 2004]. Centro Virtual Cervantes [en línea] disponible en <[https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher\\_w.htm](https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm)> [20.06.2021]
- Oesterreicher, W. (2006) “El pluricentrismo del español: el problema de los territorios americanos”. En *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua española*, vol. 3, ed. por Girón Alconchel, J. L. y de Bustos Tovar, J. J. Madrid: Arco/Libros, 3079-3088
- Ortiz Jiménez, M. (2013) “¿Pluralidad y policentrismo normativo o corrección política?”. En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional de ASELE*, ed. por Bleuca, B., Borrel, S., Crous, B. y Sierra, F. Girona: ASELE, 653-663
- Pérez Ruiz, J. (2019) “Cambios y desafíos de la enseñanza de ELE en la universidad taiwanesa”. *El español en el mundo. Revista de la AEPE*. 2, 221-236
- Piller, I. (2015) “Language Ideologies”. En *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, ed. por Tracy, K. West Sussex: John Wiley & Sons, 917-927
- Pöll, B. (2012) “Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas”. En *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?*, ed. por Lebsanft, F., Mihatsch, W. y Polzin-Haumann, C. Madrid – Frankfurt: Iberoamericana – Vervuert, 29-45
- Preston, D. (2013) “Language with an attitude”. En *The Handbook of Language Variation and Change*, ed. por Chambers, J. K. y Schilling, N. Malden: Blackwell, 40-66
- Riutort-Cánovas, A. (2014) “El español y las demandas de contratación de las empresas taiwanesas”. *Providence Forum: Language and Humanities*. 7 (2), 201-226

- Rodríguez Iglesias, Í. (2015) "Percepción sobre prejuicios lingüísticos. La desvalorización del andaluz". En *II Simposio Discurso y Sociedad*. Universidade de Coimbra. Póster científico
- Salvador, G. (2001) "El español en España y el español en América", *Nueva Revista de política, cultura y arte*. 74 [en línea] disponible en <<http://www.nuevarevista.net/articulos/el-espanol-en-espana-y-el-espanol-en-america>> [26.06.2021]
- Siegel, J. (2006) "Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach". *Linguistics and Education*. 17, 157-174
- Silva-Corvalán, C. (1989) *Sociolingüística. Teoría y análisis*. Madrid: Alhambra
- Silva-Corvalán, C. y Enrique-Arias, A. (2017) *Sociolingüística y pragmática del español*. 2da ed. Washington D. C.: Georgetown University Press
- Sobrino Triana, R. (2018) "Las variedades de español según los hispanohablantes: corrección, incorrección y agrado lingüísticos". *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*. 5 (2), 79-119
- Song, Y. y Wang, J. (2017) "Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 72, 201-216
- Svetozarovová, R. (2019) "Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos hacia variedades cultas del español". *VERBEIA. Revista de Estudos Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*. 4, 124-151
- Valle, J. del (2014) "Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica". *Boletín de Filología*. 49 (2), 87-112
- Vázquez, G. (2008) "¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes". Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín, teleconferencia [en línea] disponible en <[https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez\\_que\\_espanol\\_ensenar.pdf](https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf)> [23.03.2021]
- Woolard, K. (2020) "Language Ideology". En *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, ed. por Stanlaw, J. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, 1-21