

**Facultad de Filología - UNED**

**Actitudes y creencias  
hacia las variedades diatópicas del español  
en estudiantes checos de ELE**

**Javier Badiola González**

Tutora: Dra D.<sup>a</sup> María Antonieta Andión Herrero

Trabajo de Fin de Máster en Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua

Convocatoria de febrero, curso académico 2017-2018

# **Actitudes y creencias hacia las variedades diatópicas del español en estudiantes checos de ELE**

**Javier Badiola González**

Facultad de Filología - UNED

Trabajo de Fin de Máster en Formación de Profesores de Español como Segunda Lengua

Convocatoria de Febrero, curso académico 2017-2018

Tutora: Dra D.<sup>a</sup> María Antonieta Andión Herrero

A mis maestros y profesores de La Robla, que me abrieron los ojos al mundo,

y a los de León, inspiración para un camino.

A mi familia, nido y alas.

Para Simone, forza e aconchego. Xero.

## **Agradecimientos**

Quisiera expresar mi gratitud a los profesores compañeros del Instituto Cervantes de Praga, tanto a los de América como a los de España, sin distinción de variedad, por su ayuda en la recogida de datos.

Gracias también a todos los estudiantes que participaron en este estudio, algunos realizando generosos malabarismos de agenda. En general, gracias a todos los estudiantes que hacen la vida agradable en esta profesión, aquí y allá, y a quienes espero haber retribuido en alguna medida.

Mi sincero agradecimiento a mi tutora, la Dra. María Antonieta Andión Herrero, en cuyo trabajo encontré la motivación para el presente estudio, por sus orientaciones y por mostrarse siempre cercana.

## Índice

1. Introducción	1
1.1 La enseñanza de ELE en el mundo y en la República Checa	3
1.2 Objetivos del presente trabajo	7
2. Estado de la cuestión	9
2.1 Los estudios sobre actitudes hacia la lengua	9
2.2 Estudios previos sobre actitudes de estudiantes de ELE hacia variedades del español	23
2.2.1 Bugel (1999)	23
2.2.2 Beaven y Garrido (2000)	23
2.2.3 Gómez y Gutiérrez (2000)	24
2.2.4 García Murga (2007)	25
2.2.5 Ros (2008)	26
2.2.6 Bugel y Scutti (2010)	27
2.2.7 Cobo (2011)	28
2.2.8 Schmetz (2013)	29
2.2.9 Andi3n (2013)	30
2.2.10 Fairweather (2013)	31
2.2.11 Masuda (2014)	32
2.2.12 Blanco Pena (2015)	32
2.2.13 Cárcamo (2016)	33
2.2.14 Musulin y Bezlaj (2016)	34
3. Fundamentos te3ricos	36
3.1 Conceptos de inter3s	36

3.2 Conceptos de actitudes y creencias	44
4. Metodología	48
4.1 Metodología de los estudios sobre actitudes y creencias hacia las lenguas	48
4.2 Metodología del presente trabajo	56
5. Análisis de los datos	67
5.1 Datos sociológicos de los informantes	67
5.2 Contacto con el español	67
5.2.1 Tiempo estudiando español (pregunta 8, CSA)	68
5.2.2 Profesor actual y otros profesores (pregunta 9, CSA)	69
5.2.3 Estancias en países hispanohablantes (pregunta 10, CSA)	70
5.2.4 Cursos de español en países hispanohablantes (pregunta 11, CSA)	71
5.2.5 Contacto con hispanohablantes (pregunta 12, CSA)	72
5.3 Opinión sobre el español que se habla en el mundo	73
5.3.1 Identificación de variedades (pregunta 13, CSA)	73
5.3.2 Aspectos que diferencian las variedades (pregunta 14, CSA)	74
5.3.3 El español más y menos correcto (preguntas 15 y 16, CSA)	75
5.3.4 El español más y menos fácil (preguntas 17 y 18, CSA)	77
5.3.5 El español que gusta más y menos (preguntas 19 y 20, CSA)	79
5.3.6 Formación del profesor y variedades en clase (preguntas 21 y 22, CSA)	82
5.3.7 El español que prefieren aprender (pregunta 23, CSA)	84
5.3.8 El español que prefieren en el profesor (pregunta 24, CSA)	83
5.3.9 El español que debe enseñarse en la República Checa (pregunta 25, CSA)	84

5.3.10 Preferencias en clase: una forma / varias (pregunta 26, CSA)	85
5.3.11 Posibles factores influyentes en las respuestas	85
5.4 Cuestionarios con audios (CCA)	88
5.4.1 Valoraciones con escalas (pregunta 1, CCA)	89
5.4.1.1 Más correcto / menos correcto	89
5.4.1.2 Más prestigioso / menos prestigioso	92
5.4.1.3 Difícil / fácil	95
5.4.1.4 Agradable / desagradable	97
5.4.1.5 Rural / urbano	100
5.4.1.6 Claro / confuso	103
5.4.2 Variedades que les gustaría aprender (pregunta 2, CCA)	105
5.4.3 Valoración indirecta: formación (pregunta 3, CCA)	107
5.4.4 Valoración indirecta: profesión (pregunta 4, CCA)	110
5.4.5 Identificación de variedades (pregunta 5, CCA-sin info)	114
6. Conclusiones	117
7. Bibliografía	120
Anexo 1: Cuestionario sin audios	125
Anexo 2: Cuestionario con audios - sin información sobre los hablantes	128
Anexo 3: Cuestionario con audios - con información sobre los hablantes	129
Anexo 4: Ejemplo de cuestionario completado por un estudiante de nivel B2	130
Anexo 5: Tablas	146
Anexo 6: Transcripción de los audios estímulo	167
Anexo 7: Gráficos	193

## Lista de símbolos, abreviaturas y siglas

CC. AA.	Comunidades Autónomas
CCA-con info	Cuestionario con audiciones con información sobre los hablantes
CCA-sin info	Cuestionario con audiciones sin información sobre los hablantes
CSA	Cuestionario sin audiciones
ELE	Español como lengua extranjera
EL2	Español como segunda lengua
ESP	España
H	Hombre
HISP	Hispanoamérica
IC	Instituto Cervantes
L2	Segunda lengua
M	Mujer
MEC	Ministerio de Educación y Cultura de España
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España
MG	Matched Guise o técnica de los pares ocultos, máscaras o imitativa
PIB	Producto interior bruto
PRESEEA	Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América
RP	Received Pronunciation, pronunciación recibida o inglés de la reina, de Oxford o de la BBC
VG	Verbal Guise
VS.	Versus



## Lista de tablas

Tabla 1: Información sobre los audios empleados como estímulo	146
Tabla 2: Datos sociológicos de los informantes: sexo, edad y nivel de estudios (preguntas 1, 2 y 3, CSA)	147
Tabla 3: Datos sociológicos de los informantes: profesión (pregunta 6, CSA)	148
Tabla 4: Tiempo estudiando español (pregunta 8, CSA)	149
Tabla 5: Origen del profesor de los informantes en el momento de la encuesta (1ª parte de la pregunta 9, CSA)	149
Tabla 6: N.º de informantes que han tenido al menos un profesor de los lugares indicados (2ª parte de la pregunta 9, CSA). Por países	150
Tabla 7: N.º de informantes que han tenido al menos un profesor de los lugares indicados (2.ª parte de la pregunta 9, CSA). ESP/HISP	70
Tabla 8: N.º de informantes que han visitado o vivido en países hispanohablantes (pregunta 10, CSA). Por países	152
Tabla 9: N.º de informantes que han visitado o vivido en países hispanohablantes (pregunta 10, CSA). ESP/HISP	71
Tabla 10: N.º de informantes que han estudiado español en países hispanohablantes (pregunta 11, CSA). Por países	153
Tabla 11: N.º de informantes que han estudiado español en países hispanohablantes (pregunta 11, CSA). ESP/HISP	72
Tabla 12: N.º de informantes que se comunican fuera del aula con hispanohablantes de los lugares indicados (pregunta 12, CSA). Por países	154
Tabla 13: N.º de informantes que se comunican fuera del aula con hispanohablantes de los lugares indicados (pregunta 12, CSA). ESP/HISP	73
Tabla 14: N.º de informantes que dicen identificar las variedades de los lugares indicados (pregunta 13, CSA). Por países	155

Tabla 15: N.º de informantes que dicen identificar las variedades de los lugares indicados (pregunta 13, CSA). ESP/HISP	74
Tabla 16: Lugares donde se habla el español más correcto según los informantes (pregunta 15, CSA). Por países	156
Tabla 17: Lugares donde se habla el español más correcto según los informantes (pregunta 15, CSA). ESP/HISP	75
Tabla 18: Lugares donde se habla el español menos correcto según los informantes (pregunta 16, CSA). Por países	157
Tabla 19: Lugares donde se habla el español menos correcto según los informantes (pregunta 16, CSA). ESP/HISP	76
Tabla 20: Lugares donde se habla el español más fácil según los informantes (pregunta 17, CSA). Por países	158
Tabla 21: Lugares donde se habla el español más fácil según los informantes (pregunta 17, CSA). ESP/HISP	77
Tabla 22: Lugares donde se habla el español más difícil según los informantes (pregunta 18, CSA). Por países	158
Tabla 23: Lugares donde se habla el español más difícil según los informantes (pregunta 18, CSA). ESP/HISP	78
Tabla 24: Lugares donde se habla el español que más gusta a los informantes (pregunta 19, CSA). Por países	159
Tabla 25: Lugares donde se habla el español que más gusta a los informantes (pregunta 19, CSA). ESP/HISP	79
Tabla 26: Lugares donde se habla el español que menos gusta a los informantes (pregunta 20, CSA). Por países	160
Tabla 27: Lugares donde se habla el español que menos gusta a los informantes (pregunta 20, CSA). ESP/HISP	80

Tabla 28: Lugares cuya forma de hablar español elegirían los informantes (pregunta 23, CSA). Por países	160
Tabla 29: Variedades que los informantes elegirían estudiar (pregunta 23, CSA). ESP/HISP	82
Tabla 30: Motivos para elegir estudiar variedades de ESP / HISP (pregunta 23, CSA)	161
Tabla 31: Lugar de donde los informantes preferirían que fuera su profesor (pregunta 24, CSA). Por países	161
Tabla 32: Lugar de donde los informantes preferirían que fuera su profesor (pregunta 24 del CSA). ESP/HISP	83
Tabla 33: Lugares cuya variedad creen los informantes que debe enseñarse en la República Checa (pregunta 25, CSA). Por países	162
Tabla 34: Variedades que los informantes creen que deben enseñarse en la República Checa (pregunta 25 del CSA). ESP/HISP	84
Tabla 35: Variedades valoradas como más correctas en los CCA	89
Tabla 36: Variedades valoradas como menos correctas en los CCA	90
Tabla 37: Variedades valoradas como más prestigiosas en los CCA	93
Tabla 38: Variedades valoradas como menos prestigiosas en los CCA	93
Tabla 39: Variedades valoradas como más fáciles en los CCA	95
Tabla 40: Variedades valoradas como más difíciles en los CCA	96
Tabla 41: Variedades valoradas como más agradables en los CCA	98
Tabla 42: Variedades valoradas como menos agradables en los CCA	98
Tabla 43: Variedades valoradas como más urbanas en los CCA	101
Tabla 44: Variedades valoradas como más rurales en los CCA	101
Tabla 45: Variedades valoradas como más claras en los CCA	103
Tabla 46: Variedades valoradas como más confusas en los CCA	103

Tabla 47: Variedades que más informantes quieren aprender (pregunta 2, CCA)	105
Tabla 48: Variedades que más informantes dicen no querer aprender	106
Tabla 49: Variedades que sufrieron cambios significativos en el n.º de respuestas afirmativas o negativas en la segunda audición	106
Tablas 50 a 54: Nivel de estudios de los hablantes según los informantes (pregunta 3, CCA)	162
Tabla 55: Hablantes que más informantes consideran con formación universitaria	107
Tabla 56: Hablantes que más informantes consideran que no tienen estudios	108
Tablas 57 a 61: Tipo de trabajo de los hablantes según los informantes (pregunta 4, CCA)	165
Tabla 62: Hablantes que más informantes consideraron que tienen un trabajo altamente cualificado	110
Tabla 63: Hablantes que más informantes consideraron que tienen un trabajo sin cualificación	111
Tabla 64: Hablantes cuyo país de origen fue identificado por más informantes	113
Tabla 65: Hablantes hispanoamericanos cuyo país de origen fue identificado por más informantes	114
Tabla 66: Hablantes identificados acertadamente con la respuesta HISP por más informantes	114
Tabla 67: Hablantes cuyo origen fue identificado por menos informantes	115
Tabla 68: Informantes que identificaron el origen de los hablantes de ESP	116

## Lista de gráficos

Gráfico 1: Evolución n.º de estudiantes. Primaria	4
Gráfico 2: Evolución n.º de estudiantes. Secundaria	4
Gráfico 3: Evolución n.º de estudiantes. Universidades	4
Gráfico 4: Respuestas afirmativas sobre aspectos en los que se diferencian las variedades diatópicas (pregunta 14, CSA)	74
Gráfico 5: Respuestas negativas sobre aspectos en los que se diferencian las variedades diatópicas (pregunta 14, CSA)	74
Gráfico 6: Opinión de los informantes sobre si es importante (y cuánto) que el profesor tenga formación sobre variedades dialectales	81
Gráfico 7: Opinión de los informantes sobre si es importante (y cuánto) trabajar en clase con variedades dialectales	81
Gráfico 8: Preferencias de los estudiantes ante la posibilidad de aprender una forma o formas diferentes (pregunta 26, CSA)	85
Gráfico 9: N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español más correcto	86
Gráfico 10: N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español más fácil	86
Gráfico 11: N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español que les gusta más	87
Gráfico 12: N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español que elegirían aprender	87
Gráfico 13: N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. variedad que prefieren en el profesor	87
Gráfico 14: N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español que creen que debe enseñarse en la República Checa	88
Gráficos 15 a 19: N.º de respuestas coincidentes al contrastar preguntas sobre preferencias de variedades y sobre contacto con el español	173
Gráficos 20 a 24: Valoraciones de los audios en la escala de corrección	175

Gráficos 25 a 29: Coincidencias: contacto vs. variedades más correctas	92
Gráficos 30 a 34: Valoraciones de los audios en la escala de prestigio	176
Gráficos 35 a 39: Coincidencias: contacto vs. variedades más prestigiosas	94
Gráficos 40 a 44: Valoraciones de los audios en la escala de facilidad	178
Gráficos 45 a 49: Coincidencias: contacto vs. variedades más fáciles	97
Gráficos 50 a 54: Valoraciones de los audios en la escala de agradabilidad	179
Gráficos 55 a 59: Coincidencias: contacto vs. variedades más agradables	100
Gráficos 60 a 64: Valoraciones de los audios en la escala rural/urbano	181
Gráficos 65 a 69: Coincidencias: contacto vs. variedades más urbanas	102
Gráficos 70 a 74: Valoraciones de los audios en la escala de claridad	182
Gráficos 75 a 79: Coincidencias: contacto vs. variedades más claras	104
Gráficos 80 a 89: N.º de informantes a quienes sí / no les gustaría aprender las variedades de los audios	184
Gráficos 90 a 94: Coincidencias: contacto vs. estudios universitarios	109
Gráficos 95 a 99: Coincidencias: contacto vs. profesión altamente cualificada	112
Gráficos 100 a 104: Informantes que identificaron el origen de los hablantes	187

## **1. Introducción**

Dentro del ámbito de la enseñanza del ELE, uno de los aspectos que, desde nuestro punto de vista, no ha recibido aún la atención que por su importancia merece son las actitudes de los estudiantes hacia la lengua y, más concretamente, hacia las variedades de dicha lengua. Se trata de un asunto que ha sido objeto de pocos estudios, 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. En dicho paradigma, donde es común el uso de cuestionarios, negociaciones y otras actividades para conocer tales intereses y necesidades, no se suelen incluir, sin embargo, cuestiones referentes a las creencias y actitudes de nuestros estudiantes relacionadas con la lengua y -más concretamente- con las variedades del español.

No es sino en los últimos años que han surgido algunos estudios en este ámbito, como los trabajos de García Murga (2007), Bugel y Scutti (2010), Cobo (2011), Schmetz (2013), Masuda (2014) y Cárcamo (2016), entre otros. También es destacable el estudio de Andión (2013), centrado en los profesores de ELE.

Ante esta situación, el presente trabajo pretende aportar información sobre las actitudes hacia las variedades del español de estudiantes adultos de ELE de un contexto muy concreto: el Instituto Cervantes (en adelante, IC) de Praga. Con ello pretendemos poner el foco de atención en la importancia de los estudios de actitudes para un mejor conocimiento del contexto en el que desarrollamos nuestra labor.

Por supuesto, los datos obtenidos podrían suscitar una reflexión posterior sobre su posible aplicación en la toma de decisiones metodológicas directamente relacionadas como pueden ser el tratamiento de las variedades del español en el aula, la elección del modelo o modelos lingüísticos, los materiales empleados, la visión que se ofrece de las distintas comunidades hispanohablantes, etc. Todo ello escapa, no obstante, al objeto de estudio del presente trabajo y enlazaría además con otra problemática poco abordada, la variedad o variedades objeto de estudio en el aula de ELE. Sobre este tema y pese a las aportaciones de trabajos como los de Moreno Fernández (2000) y Andión y Casado (2014), donde podemos encontrar pautas para afrontar la elección de la variedad o variedades de un curso de ELE, en la realidad diaria del aula se impone el uso de la variedad o variedades incluidas en los manuales de ELE utilizados en cada centro, además de la variedad del

profesor. La mención a diferencias dialectales se reduce a los aspectos que recoja el manual -si, en el mejor de los casos, tales menciones existen- o a la posibilidad de que la variedad del profesor sea diferente a la preferente en los materiales y, por tanto, los estudiantes cuenten con la suerte de poder contrastar al menos ambas<sup>1</sup>.

Tras esta breve introducción, nuestro estudio continuará (apartado 1.1) con una visión panorámica sobre la situación de la enseñanza de ELE en la República Checa, a modo de descripción del marco general en el que se incardina este trabajo. Describiremos el papel del español en el sistema educativo checo, su situación de sostenido crecimiento y algunos avatares históricos que habrían influido en la presencia de determinadas variedades diatópicas en las aulas, materiales y docentes de español en ese país. El capítulo inicial concluirá detallando los objetivos que guían este trabajo (apartado 1.2).

Pasaremos a continuación, en el capítulo 2, a presentar una visión general del desarrollo de los estudios sobre actitudes hacia la lengua. En el apartado 2.1, abordaremos los trabajos fundacionales junto con otros que han resultado de gran interés por las técnicas empleadas o por las conclusiones alcanzadas y que han contribuido tanto al desarrollo del corpus teórico sobre esta materia, como al perfeccionamiento de las herramientas necesarias para analizar las actitudes y permitir la comparación de resultados entre estudios. En la sección 2.2, nos centraremos en aquellos trabajos que se han ocupado de las actitudes hacia variedades dialectales del español en el campo del ELE.

Por su parte, el capítulo 3 ofrece los fundamentos teóricos necesarios para abordar nuestro estudio, tanto en lo que se refiere a los conceptos de variedades diatópicas, norma y estándar (apartado 3.1), como en lo referente a las nociones de actitudes y creencias y sus componentes (apartado 3.2). En este segundo apartado, veremos cómo se han abordado los mencionados términos desde campos diferentes pero que pueden ofrecer visiones complementarias como la Psicología social y la Sociolingüística.

El capítulo 4 abordará los métodos que se han empleado en este tipo de investigaciones en general (apartado 4.1) y detallará, en el apartado 4.2, las técnicas y procedimientos utilizados concretamente en nuestro estudio. Los datos recogidos, se presentan y analizan en detalle en el capítulo 5, cerrándose esta investigación con las correspondientes conclusiones, recogidas en el capítulo 6.

---

<sup>1</sup> Siempre y cuando el propio profesor no inhiba los rasgos de su propia variedad que se alejen más de la variedad del manual.



## 1.1 La enseñanza de ELE en el mundo y en la República Checa

No cabe duda que el interés por el aprendizaje del español ha aumentado en los últimos años de forma espectacular. Y ello, al menos en parte, se debe a la pujanza que, según los siguientes datos (IC, 2017: 5, 13, 19, 26, 27, 32), muestra la lengua:

-Más de 477 millones de hablantes como lengua materna, lo que la sitúa en segundo lugar, solo por detrás del chino mandarín, y demografía en aumento.

-Segunda lengua más importante en el ámbito internacional, teniendo en cuenta factores como extensión geográfica, número de países donde es oficial, demografía, uso internacional y PIB de los países (y regiones) donde se emplea como lengua materna.

-El PIB de los países hispanohablantes supera al de los países germanófonos o francófonos.

-Tercera lengua más utilizada en Internet.

-Lengua más estudiada en todos los niveles educativos en los Estados Unidos y papel destacado en países como Brasil, Reino Unido, Francia, Italia y Alemania.

-Más de 21 millones de estudiantes de español en el mundo, lo que la sitúa en liza por el segundo puesto como LE más estudiada junto con el francés y el chino mandarín.

-En la Unión Europea, el español es, con el alemán, la tercera lengua extranjera más estudiada (tras inglés y francés).

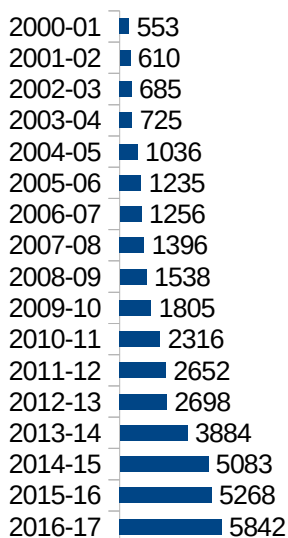
En el caso concreto de la República Checa, el español ocupa el quinto lugar como idioma más estudiado tras el inglés, el alemán, el ruso y el francés (MECD, 2014: 17). No obstante, según los últimos datos disponibles, el español mantiene una situación de crecimiento sostenido en el número de estudiantes, lo que refleja el interés que despierta. Actualmente (MECD, 2016: 11), se enseña en 251 centros de educación secundaria y en 115 de primaria en todo el país, lo que produce unos datos de 5.000 estudiantes de español en primaria y 23.000 en secundaria. La mayoría de ellos se encuentra en Praga capital, destacando también la región de Moravia-Silesia por el número de centros educativos que ofertan español. Podemos observar la tendencia al alza si hacemos una comparación con los datos correspondientes al inicio del siglo XXI. Así, en el año escolar 2000-01, estudiaban español 553 estudiantes en primaria y 8.429 en secundaria (Abad, 2006: 2).

Con respecto a las universidades, siete ofrecen estudios de Filología Hispánica o Estudios Iberoamericanos, dos de ellas en Praga y el resto en distintas ciudades: Liberec, České Budějovice, Brno, Olomouc y Ostrava (MECD, 2016: 33). Además, estudiantes de otras carreras (Economía, Relaciones Internacionales, Administración de Empresas, Turismo, etc.) pueden estudiar español en 43 centros universitarios, de los que 21 se encuentran en Praga. En total, 8.300 universitarios estudian español al año, un número considerable si lo comparamos con los 2.615 que lo hacían en el año 2000 (Abad, 2006: 1).

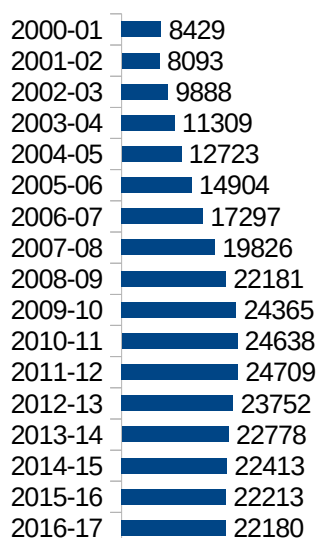
Fuera del sistema educativo, por el IC de Praga, con más de 12 años de actividad académica, pasan alrededor de 1.700 estudiantes al año (MECD, 2016: 56). No contamos con datos de las escuelas estatales de lenguas ni de las academias privadas de idiomas.

Los gráficos 1, 2 y 3, a continuación, presentan el número de estudiantes de ELE en los distintos niveles educativos de la República Checa en el siglo XXI<sup>2</sup>.

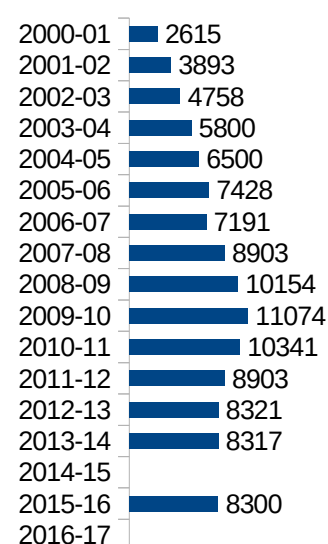
**Gráfico 1:** Evolución n.º de estudiantes. Primaria



**Gráfico 2:** Evolución n.º de estudiantes. Secundaria



**Gráfico 3:** Evolución n.º de estudiantes. Universidades



Como puede verse, el incremento es continuo, en enseñanza primaria, hasta los 5.842 estudiantes del curso 2016-17 y, en secundaria y en el nivel universitario, hasta los años 2012 y 2010, respectivamente, a partir de los cuales las cifras descienden. En secundaria, el número mayor se produjo en el curso 2011-12 (24.709) con descensos posteriores.

<sup>2</sup> Los datos proceden de informes del MECD y del IC y de información facilitada por la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en la República Checa, que cita como fuente la base de datos del Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa. No conseguimos datos de estudiantes universitarios de español de los cursos 2014-15 y 2016-17.

Situación similar se observa en el nivel universitario pero es el curso 2009-10 el de mayor número de estudiantes (11.074).

Presentamos a continuación, resumidamente, el sistema educativo checo y el papel creciente que en él ocupa la enseñanza de idiomas y, paralelamente, también del español:

-Educación básica. De carácter obligatorio, comienza a los seis años de edad y consta de nueve cursos académicos anuales: cinco de educación primaria y cuatro del nivel inferior de secundaria. En esta etapa es preceptivo estudiar dos lenguas extranjeras: la primera, a partir del tercer grado y la segunda, antes del octavo.

-Educación secundaria superior (de 16 a 19 años). Se imparte en distintos tipos de centros:

- Generales (denominados “Gymnázium”). Es obligatoria la enseñanza de dos lenguas extranjeras y de una tercera de forma optativa.
- Especializados. A su vez se dividen en:
  - ➔ Centros especializados de cualificación profesional<sup>3</sup>. Es obligatorio un primer idioma y el segundo depende del tipo de enseñanza que se ofrezca.
  - ➔ Formación para profesiones manuales o acceso a estudios técnicos superiores. Se puede estudiar un idioma pero no es algo generalizado.
  - ➔ Escuelas de arte y música.
  - ➔ Escuelas especiales<sup>4</sup>.

-Educación superior. Se divide en no universitaria (especialización técnica superior) y universitaria. Se pueden estudiar lenguas extranjeras en función del tipo de estudios.

En paralelo con la demanda de español, ha aumentado considerablemente la cualificación del profesorado, desde los años 80 y 90, cuando muchos profesores no contaban con una formación especializada, hasta la actualidad, con un número importante de profesores graduados en Filología Hispánica (Kupka, 2014). Esta circunstancia se da especialmente en los centros de educación secundaria superior, donde los profesores cuentan, además, con una especialización pedagógica cursada en una facultad de Pedagogía que habilita para la enseñanza (MEC, 2014). Los profesores de primaria tienen

---

<sup>3</sup> También facultan para acceder a la universidad.

<sup>4</sup> Se trata de centros para estudiantes con discapacidad, problemas de integración, etc.

formación generalista en la primera etapa y, para la segunda, especializada en español, con titulación de una facultad de Pedagogía (ciclo inferior de secundaria) (MEC, 2014).

Desde un punto de vista histórico e introduciendo al mismo tiempo el tema de las variedades diatópicas del español, es interesante recordar cómo la influencia en la enseñanza del español en la República Checa ha oscilado entre Hispanoamérica y España por distintos avatares políticos, como señala Mištinová (2005).

Así, a finales de los años 30 del siglo XX, Radio Praga difunde el primer curso de español, uno de cuyos autores será enviado por el gobierno de España, y que coincidirá con la Guerra Civil, en la que muchos checoslovacos participan integrando las brigadas internacionales. Por el contrario, durante el período comunista (desde 1948), España será “tierra prohibida” (Mištinová, 2005: 3) y el aislamiento político de la entonces Checoslovaquia conllevará la dificultad de realizar intercambios con el extranjero, viajes, adquisición de materiales didácticos, etc. Las mejores relaciones políticas con Cuba, Chile y Nicaragua propiciaron un aumento del interés por el español y que tanto la pronunciación como el léxico estudiados se vieran influidos por los de dichos países.

Posteriormente, tras el cambio de regímenes políticos y concretamente en Checoslovaquia tras la denominada Revolución de Terciopelo de 1989, la enseñanza de español se ve favorecida por la apertura política: facilidad de viajar y de adquirir manuales españoles, colaboración institucional con el gobierno y centros educativos españoles, etc. Se pierden los contactos con Hispanoamérica y se intensifican los vínculos con España, apoyados por programas de intercambio de profesores y estudiantes, además de por la cercanía geográfica y la integración europea. Así, los nuevos estudiantes tendrán más relación con España y la norma castellana predomina. En la actualidad, con la República Checa integrada en la Unión Europea desde el 2004, podemos decir que esa influencia de España continúa, con la intervención de instituciones como el MECD y el IC. Por poner un ejemplo, por las secciones bilingües hispano-chechas (actualmente seis) han pasado desde 1990 más de 30.000 estudiantes (MECD, 2016: 9), que han obtenido el título de bachillerato español (además del correspondiente checo).

El presente trabajo se inserta en este contexto: la enseñanza de ELE en la República Checa fuera del sistema educativo, concretamente en una institución española que ofrece cursos de ELE fundamentalmente a adultos en la capital del país, el IC de Praga

## 1.2 Objetivos del presente trabajo

La sociedad checa, como otras de su entorno, demanda el conocimiento de lenguas extranjeras, tanto por motivos económicos como socioculturales. La enseñanza de ELE ocupa un lugar destacado (tras inglés, alemán, ruso y francés, como ya hemos indicado) y cuenta con una larga tradición en este país, sujeta a los diversos avatares históricos señalados. En este marco, y con el propósito de implementar una enseñanza cada vez más centrada en los intereses y necesidades de los estudiantes, consideramos relevante llevar a cabo el presente estudio, centrado en el análisis de las actitudes y creencias de los estudiantes checos de ELE hacia las variedades diatópicas del español. Los resultados de la investigación aportarán datos que podrán, en una etapa posterior, llevar o no a tomar decisiones sobre el tratamiento de las variedades diatópicas del español en el aula.

El contexto de la presente investigación, lo constituye la enseñanza no reglada de idiomas, es decir, fuera del sistema educativo checo, y, concretamente, en una institución del Gobierno de España que lleva doce años promoviendo la enseñanza del español y difundiendo la cultura de los países hispanohablantes, el IC de Praga. En él, en cuanto al tratamiento de las variedades diatópicas del español, no existe una política específica que prime unas sobre otras, si bien en los manuales de los diferentes cursos<sup>5</sup> domina el español del centro-norte peninsular, con pequeñas apariciones de otras. Con respecto al profesorado, la inmensa mayoría proceden de España (más de veinte docentes en un número cambiante en función de la demanda de cursos), con un cierto equilibrio entre aquellos con variedades del centro-norte y los del sur y Canarias, frente solo a tres de variedades americanas, concretamente de Chile, Cuba y Perú. Por último, señalaremos que cuando un estudiante pasa al siguiente curso, se suele cambiar también de profesor, lo que ofrece más posibilidades de contacto con variedades diferentes, si bien, como acabamos de apuntar, serán, mayoritariamente, variedades peninsulares.

En resumen, dado que el IC de Praga pertenece al Gobierno de España y que tanto en los materiales como en el profesorado domina la presencia del español peninsular (en los manuales, más específicamente, el español del centro-norte de España), nuestra hipótesis central de trabajo será que los estudiantes checos de tal centro poseen unas creencias y actitudes más positivas hacia las variedades del español peninsular (y, dentro de ellas, hacia

---

<sup>5</sup> “Manual de clase” se refiere a los libros de texto empleados en los cursos. En el momento de realización del presente trabajo, son: *Aula Internacional* 1, 2, 3 y 4 y *El ventilador*, todos de la editorial Difusión.

la castellana) que hacia las de América. Esta hipótesis se ve favorecida por la situación geográfica de Praga, que facilita los contactos de los estudiantes objeto de estudio con las variedades y la cultura españolas, a lo que se suma la mayor influencia institucional de España en la República Checa, con ambos países como socios dentro de la Unión Europea.

Asimismo pretendemos verificar si tales preferencias se acentúan en los niveles más altos de dominio del español, puesto que los estudiantes han tenido la posibilidad de pasar por más cursos dentro del propio centro y, por tanto, han podido recibir una mayor influencia de las variedades predominantes en el profesorado y en los manuales empleados.

En general, para verificar la hipótesis principal, pretendemos con nuestro estudio dar respuesta a los siguientes interrogantes previos:

- ¿Qué conocimientos tienen los estudiantes sobre variedades diatópicas del español?  
¿Aumentan esos conocimientos en niveles de proficiencia superiores?
- ¿Tienen preferencias por determinadas variedades para sus clases de español?
- ¿Cómo valoran las distintas variedades? ¿Varían las valoraciones en niveles diferentes?
- ¿Influye el origen lingüístico del profesor en tales valoraciones?
- ¿Influye la biografía lingüística del estudiante (en concreto, estancias en países o contacto con hispanohablantes) en sus actitudes y creencias hacia las variedades del español?
- ¿Influye conocer el origen lingüístico del hablante en las actitudes y creencias? O, de otro modo, ¿modifican sus actitudes y creencias cuando conocen la procedencia del hablante?
- ¿Se constata el supuesto policentrismo normativo del español o hay tendencia a considerar algunas variedades como normativas, más prestigiosas, más correctas, etc. que otras?

Para lograr los objetivos señalados, emplearemos cuestionarios con preguntas de respuesta cerrada y abierta junto con escalas para que los estudiantes valoren distintos geolectos del español. Así, estudiaremos las actitudes y creencias de forma directa (preguntas sobre preferencias) e indirecta (valoración de hablantes). Con los datos obtenidos, analizados cuantitativa y cualitativamente, intentaremos responder a las cuestiones planteadas y aportar nueva información a los conocimientos que poseemos sobre los estudiantes checos de ELE. Ello nos permitirá actuar en consecuencia sobre la planificación de cursos, los materiales, el plan curricular del centro de estudios, etc.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1 Los estudios sobre actitudes hacia la lengua

Sin pretender que este apartado incluya un listado exhaustivo de todos los trabajos realizados en este ámbito, nos referiremos a algunas investigaciones que, por su importancia, han marcado el desarrollo posterior de este campo de trabajo, así como a otras que se han centrado en aspectos interesantes que, sin ser necesariamente los mismos que constituyen el objeto de estudio de nuestro trabajo, sí ofrecen una visión de conjunto sobre las diversas áreas o aspectos lingüísticos en los que se han centrado este tipo de estudios.

“La gente tiene actitudes hacia la lengua en todos sus niveles: por ejemplo, deletreo y puntuación, palabras, gramática, acento y pronunciación, dialectos y lenguas. Incluso la velocidad a la que hablamos puede evocar reacciones”<sup>6</sup> (Garrett, 2010: 2).

Con este párrafo, Garrett (2010), en la introducción a su desde nuestro punto de vista imprescindible manual sobre actitudes hacia la lengua (*Attitudes to Language*), expresa claramente cómo no existe componente de la lengua que no sea objeto de las actitudes de la gente, se trate o no de hablantes nativos de dicha lengua. El propio autor presenta, como ejemplo, muestras de investigaciones que analizan actitudes hacia diferentes aspectos de la lengua que señalamos a continuación:

-Las palabras. El autor destaca un estudio de Harari y McDavid (1973) donde profesores experimentados evalúan con mejores notas los textos escritos por supuestos estudiantes con nombres más atractivos. En un estudio de Bradac (1990), personas con poca diversidad de uso de léxico fueron consideradas como poco adecuadas para trabajos técnicos y más aptas para trabajos de bajo estatus.

-La velocidad del habla. Estudios diferentes han producido resultados diferentes con respecto a cómo se valora (en solidaridad y competencia). Citando a Brown (1980), indica cómo las valoraciones en competencia aumentaban a medida que lo hacía la velocidad, mientras que las valoraciones en solidaridad se incrementaban también pero solo hasta una cierta velocidad, llegando a descender por encima de determinado nivel. Velocidades de habla baja fueron valoradas negativamente en ambos aspectos.

---

<sup>6</sup> Todas las citas y términos que se mencionen del citado trabajo, serán traducciones propias.

-Los intentos de estandarización. Cita a Milroy (2007), que recuerda la queja persistente en el tiempo de que cada vez se habla peor, en el sentido de usos no correctos de la lengua.

-La gramática. Lo ilustra con un trabajo de Cheshire (1998) sobre cómo la doble negación en inglés es asociada en Gran Bretaña a grupos sociales de bajo estatus, mientras que se usa sin mayores problemas en muchas lenguas del mundo, en dialectos rurales y urbanos del inglés de varias partes del mundo, en el inglés afroamericano de los Estados Unidos y en todos los ingleses criollos.

-Las lenguas. Menciona, por ejemplo, prejuicios existentes sobre la supuesta incapacidad de algunas lenguas (como el maorí o el galés) para cumplir determinadas funciones.

-Cambio de códigos. En muchas ocasiones se considera como algo negativo, especialmente por parte de hablantes monolingües, y se olvida que puede ser una forma de expresar solidaridad con el grupo o una actitud más o menos amable, distante, etc. hacia el interlocutor. Gardner (2010) lo ilustra refiriéndose a un estudio de Bourhis y Giles (1977) sobre estudiantes de galés y cómo responden o reaccionan a preguntas en inglés con Received Pronunciation (pronunciación recibida, en adelante RP)<sup>7</sup> cuando tales cuestiones suponen una amenaza o una degradación de su identidad social o lingüística.

-Acentos. Se refiere a un estudio de la BBC (2005) en el que algunos acentos del inglés son valorados como malos para el comercio, mientras que otros se relacionarían con el éxito. También, según Morris (1999), el acento RP habría sido sustituido en la BBC por motivos políticos y se trataría de un acento más popular en el extranjero que en Gran Bretaña.

-Los hablantes que usan las lenguas. Según el autor, uno de los problemas de los estudios sobre actitudes lingüísticas es la dificultad de separar las actitudes hacia variedades de las actitudes hacia los grupos que las usan.

Según Giles y Billings (2004), de manera ciertamente discutible, los primeros estudios empíricos en el ámbito de las actitudes hacia la lengua datarían de un trabajo de T. H. Pear<sup>8</sup> de 1931 en el que se solicitaba a la audiencia de la BBC indicar el perfil de personalidad de diversas voces que aparecían en la radio y que demostró que los distintos dialectos británicos podían causar percepciones diferentes en la gente. A partir de ahí, otras

---

<sup>7</sup> El “acento recibido”, también denominado acento “de la BBC” o “de la reina” o “de Oxford” es -o tal vez sea más apropiado decir que ha sido, en función de distintos estudios que lo ponen en duda- el acento de mayor prestigio en Gran Bretaña, asociado con las clases altas, educadas y con el poder en general.

<sup>8</sup> *Voice and personality*.



investigaciones han tratado de determinar si algunos parámetros de la voz tenían correspondencia en la predisposición (favorable o no) de quienes la escuchan, camino que no reveló excesivos hallazgos y que viró hacia la búsqueda de estereotipos asociados con diferentes voces, campo con gran corpus de estudios desde los años sesenta del siglo XX.

Concretamente, un estudio que sienta las bases de los posteriores en muchos aspectos es el trabajo de Lambert *et ál.*<sup>9</sup> de 1960 en el que, desde el campo de la Psicología social, introducen la técnica del Matched-guise (MG, pares ocultos, pares falsos o máscaras) para estudiar actitudes interétnicas en Montreal: cómo se perciben mutuamente los canadienses francófonos y anglófonos.

Este procedimiento de los pares ocultos, que explicamos ahora por su influencia en todo el campo de estudios sobre actitudes lingüísticas, se basa en que “el estilo del discurso puede desencadenar ciertas categorizaciones sociales que conducirán a un conjunto de inferencias de rasgos relacionadas con el grupo<sup>10</sup>” (Giles y Billings, 2004: 189). Así, en el estudio de Lambert *et ál.* (1960) (mencionado en Garrett, 2010), si un canadiense de Montreal escucha la voz de alguien que clasifica como canadiense francófono, esto puede llevarle a inferir determinados rasgos de personalidad para tal persona.

La técnica original consistió en grabar a hablantes bilingües (francés e inglés) leyendo textos en prosa en inglés y francés estándar de manera que pudieran ser percibidos como hablantes diferentes (francófonos y anglófonos). Para ello, se pone especial cuidado en controlar aspectos como velocidad, calidad de la voz, tono, expresividad, etc., que deben mantenerse constantes para que la única diferencia que motive la valoración sea la lengua (inglés/francés de Canadá). Posteriormente, estas grabaciones se emplearon como estímulo y se presentaron a estudiantes canadienses francófonos y anglófonos que debían valorar a los hablantes que aparecían en ellas mediante escalas sobre aspectos como inteligencia y sinceridad. Los resultados indicaron que los canadienses anglófonos valoraron más positivamente a los hablantes de su grupo (audios en inglés) en la mitad de los conceptos (de un total de 14), mientras que los canadienses francófonos favorecieron a los hablantes de los audios en inglés en 10 de los conceptos, mostrando cómo es posible que algunas personas valoren de manera desfavorable a miembros su propia comunidad lingüística.

---

9 Lambert, W. E., R.C. Hodgson, R.C. Gardner and S. Fillenbaum (1960): “Evaluational Reactions to Spoken Language”. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60: 44-51.

10 Traducción propia.

A partir del estudio de Lambert *et ál.* de 1960, se suceden multitud de estudios en diferentes países, comenzando por los anglófonos (Gran Bretaña, Australia y Estados Unidos) pero pasando también al continente europeo (Holanda, Dinamarca, etc.). Aparte de la técnica de los pares ocultos, que también recibió numerosas críticas, esta investigación sentó también como conceptos básicos de valoración el estatus (relacionado con la confianza, corrección, etc.) frente a la solidaridad (relacionado con valores como la amistad, generosidad, etc.). Muchos de esos estudios se centran en contextos donde se da contacto entre lenguas o variedades diferentes, como por ejemplo en comunidades donde se dan situaciones de bilingüismo y diglosia, o en profesiones o ámbitos donde es común el contacto con lenguas o variedades distintas.

También se encuentran entre los pioneros, desde el ámbito de la Sociolingüística, los estudios ya clásicos de William Labov sobre el cambio lingüístico, concretamente, sobre variación fonética en el inglés de los Estados Unidos. Por ejemplo, Labov analiza, en 1962, la realización de diptongos en el inglés de la isla de Martha's Vineyard (en Massachusetts, Estados Unidos), y concluye que los habitantes de la isla producen una realización diferente de la continental que tendría su origen entre la comunidad de pescadores de la isla y que habría pasado a otros hablantes locales como un "atributo de la personalidad de los isleños, frente a la de los veraneantes, poco identificados con los valores tradicionales de la isla" (Moreno Fernández, 1998: 110). Posteriormente, Labov estudia la realización de "r" en Nueva York<sup>11</sup> entre los clientes de tres grandes almacenes con clientes de diferentes niveles socioeconómicos, llegando a la conclusión de que algunas realizaciones se consideran más prestigiosas que otras y de que las mejor valoradas se extienden desde las clases acomodadas a grupos de clase media. Estos estudios evidencian la relación entre fenómenos de variación y factores sociales. Las actitudes de los hablantes hacia las realizaciones fonéticas les llevan a preferir unas sobre otras.

Entre los muchos ámbitos que abordan los estudios sobre actitudes hacia la lengua, se encuentran, por ejemplo, aquellos que demuestran la importancia que tiene la valoración de personas por su forma de hablar en distintos contextos sociales, como por ejemplo:

-Ámbitos educativos. Según Seligman, Tucker y Lambert (1972) (en Giles y Billings, 2004), las evaluaciones que los profesores hacen de sus estudiantes basadas en su estilo de

---

<sup>11</sup> Nos referimos al clásico *The Social Stratification of English in New York City* de 1966.

discurso (solo o combinado con fotografías de los alumnos y con ejemplos de su trabajo), pueden llevar a inferencias negativas sobre la personalidad y habilidades de algunos niños por el empleo, por ejemplo, de un inglés no estándar. Esas inferencias pueden llevar a que los docentes creen falsas expectativas e induzcan comportamientos que las confirmen sobre el desempeño de tales alumnos.

Garrett (2010) menciona, por ejemplo, un estudio de Choy y Dodd (1976) con alumnos de Hawai (10-11 años), donde se constata la importancia de llevar a cabo la instrucción en la variedad de los niños, puesto que los dos grupos analizados (hablantes de inglés de Hawai y de inglés estándar de los Estados Unidos) obtienen mejores notas en pruebas presentadas en su variedad<sup>12</sup>. Por último, por mencionar un estudio en el ámbito universitario<sup>13</sup>, Garrett (2010) se refiere al estudio de Rubin (1992) donde estudiantes universitarios escucharon dos ponencias grabadas en inglés estándar de los Estados Unidos. Al escuchar una, veían una foto de una mujer china y al escuchar la otra, una foto de una mujer caucásica. Los resultados en comprensión, pese a haber escuchado lo mismo, fueron mejores en el segundo caso.

-Atención médica. En una investigación de Fielding y Evered (1980) (en Giles y Billings, 2004), se muestra cómo los médicos, ante un paciente inglés con acento RP, es más probable que consideren que tiene síntomas psicossomáticos que si el paciente presenta acentos no estándar. Garrett (2010) menciona un estudio de Ray et ál. (1991), donde los pacientes, cuando un médico habla sobre una enfermedad seria, valoran como más competentes a quienes hablan a una velocidad moderada frente a los que hablan rápido.

-Medios legales y judiciales. Giles y Billings (2004) citan un trabajo de Seggie (1983) donde se concluye que delitos de guante blanco (malversación) se asociaron con hablantes de variedades prestigiosas (RP), mientras que los crímenes con violencia se consideraba más probable que fueran cometidos por personas con acento australiano<sup>14</sup>. Otros estudios (Giles *et ál.*, 2006, en Garrett, 2010) demostraron cómo la policía de California era

---

12 El estudio también constató que los profesores (la lengua de instrucción de la escuela era el inglés estándar de los Estados Unidos) percibían a los alumnos de inglés de Hawai como peores en todas las asignaturas (de “ciencias” y de “letras”).

13 En este contexto, varios estudios han tratado sobre el acento de los profesores y su influencia en comprensión o recuperación de lo escuchado.

14 Garrett (2010) da ejemplos de estudios similares sobre Sudáfrica (Dixon *et ál.*, 1994), donde se dan conclusiones parecidas (informantes blancos anglófonos y competentes en Afrikaans sobre sospechoso con acento Afrikaans de Ciudad del Cabo) a las que se suma la influencia del discurso convergente o divergente, y sobre Reino Unido (Dixon *et ál.*, 2002) (sospechosos con acento RP y de Birmingham).

valorada más positivamente (por adultos anglófonos, hispanohablantes y estudiantes universitarios) cuanto más acomodaba su forma de hablar a la del público, resultando un factor más importante que la confianza, edad y etnia<sup>15</sup>.

-Entrevistas de empleo. Según un estudio de Hopper y Williams (1973), mencionado por Giles y Billings (2004), el acento influye en las decisiones de contratación, aunque no tanto para empleos poco cualificados, tomando en consideración el inglés estándar estadounidense, el inglés de la comunidad afroamericana, el inglés-mexicano y el inglés sureño de hablantes blancos. Otro ejemplo que ofrece Garrett (2010), es el estudio de Rey's (1977), en Florida, con candidatos a siete puestos de trabajo de tres grupos diferentes: estadounidenses blancos y negros, y cubanos, todos ellos con diferentes niveles de acento español. Los resultados indicaron que los hablantes del primer grupo fueron valorados como los más adecuados para todos los empleos y los negros superaron a los cubanos (especialmente a aquellos con acento español fuerte) en la mayoría de trabajos.

Además del contexto social, también tendría influencia en las actitudes el ámbito temático que abordan las voces analizadas. Así, en Carranza y Ryan (1975), mencionado en Garrett (2010), informantes estadounidenses bilingües de origen anglo y mexicano escucharon grabaciones de hablantes de inglés estándar estadounidense y de español de México, valorando más favorablemente al hispanohablante cuando hablaba sobre el hogar que cuando lo hacía sobre el colegio, y a la inversa con el hablante de inglés.

Otros estudios han investigado si el aspecto del hablante podría influir más que la variedad que utiliza en las actitudes que genera. Garrett (2010) presenta algunos ejemplos con conclusiones que indican que, en términos generales, el factor acento es más influyente que el aspecto, como un estudio sobre encuestas en inglés RP y Cockney donde los encuestadores emplearon estilos de vestir formal e informal (Giles y Farrar, 1979), y otro en entrevistas simuladas de trabajo a hablantes de inglés estándar con acento británico o con acento de la India, en las que los informantes podían verles (Elwell *et ál.*, 1984).

Por otro lado, contar con información sobre la edad y el sexo<sup>16</sup>, o sobre la clase social del hablante que se evalúa, sí parece tener impacto en las actitudes (Garrett, 2010).

---

15 Conclusiones similares se produjeron, según Garrett (2010), en estudios en Rusia y China de Giles, Hajek, Barker, Anderson, Chen, Zhang y Hummert (2007).

16 En Kramarae (1982) pueden encontrarse varios estudios centrados en las actitudes hacia el habla de mujeres. Garrett (2010) aborda el tema en relación con otros aspectos como contextos laborales.

Asimismo, algunos estudios han investigado cómo la edad, el sexo y la velocidad de habla (combinados normalmente de dos en dos) influyen en las actitudes, llegándose a conclusiones incongruentes en ocasiones.

Algunos autores se han centrado en la influencia de características de los informantes que evalúan las variedades en sus actitudes, concluyendo que el grado de etnocentrismo, su estado de ánimo y sus conocimientos sobre el tema tratado, son factores influyentes (Garrett, 2010). También las diferencias de edad de los informantes pueden producir evaluaciones diferentes incluso frente a una parte escrita del mismo texto que habían escuchado y evaluado (Giles, Coupland, Henwood, Harriman y Coupland, 1990, en Garrett, 2010). La edad de los informantes resultó también una variable muy importante en un estudio de Paltridge y Giles (1984), mencionado por Garrett (2010), sobre valoraciones de cuatro variedades del francés<sup>17</sup> por parte de franceses de las cuatro regiones donde se hablan y en el que los informantes ancianos fueron más generosos en sus valoraciones<sup>18</sup>.

Blas Arroyo (1999) ofrece ejemplos de estudios sobre influencia de la edad de los informantes en actitudes lingüísticas en el ámbito hispánico, como el de Silva-Corvalán (1984) sobre Covarrubias (Burgos), donde los jóvenes mostraron actitudes más positivas hacia las variantes dialectales, además de utilizarlas; el de Keller (1974), sobre la preferencia por *tú* frente a *usted* en distintas zonas hispanohablantes<sup>19</sup> con los adolescentes como “principal agente impulsor” (Blas Arroyo, 1999: 57), y el de Berg-Selikson (1984), sobre valoración fónica en Costa Rica, donde las generaciones mayores (adultos y ancianos) asociaban prestigio a variantes estándar y a quienes las usan pero los jóvenes no tenían tan clara la significación social de la variación. También se darían casos donde las generaciones más jóvenes valorarían las variantes estándar por encima de las locales, como Blas Arroyo (1999) señala mencionando, por ejemplo, Valdivieso (1983) sobre Concepción (Chile), donde los jóvenes primarían variantes fónicas estándar.

Asimismo, se observa una relación entre el sexo y las actitudes lingüísticas. Por ejemplo, algunos estudios apuntan hacia una mayor preferencia de las mujeres por las variedades estándar, como indicarían los estudios de Cepeda (1990), en Blas Arroyo

---

17 Concretamente, de París, Provenza, Bretaña y Alsacia.

18 El estudio no permite concluir, no obstante, si se trata solo de esta generación de ancianos o sucederá igual cuando los jóvenes actuales sean ancianos.

19 Blas Arroyo (1999) menciona un estudio propio (Blas 1994-95) que confirmaría esa tendencia en comunidades valencianas y vascas de España.

(1999), sobre Valdivia (Chile) donde mujeres, grupos sociales altos y ancianos mostraron preferencia por la realización prestigiosa de /-s/, y de Calero (1990), también en Blas Arroyo (1999), sobre Toledo (España), donde las mujeres mostraron preferencia también por la variante prestigiosa y mayoritaria de /-s/ y rechazaron la variante fricativa de /x/. No obstante, en otros estudios se observan tendencias del habla de las mujeres hacia variantes menos prestigiosas. Silva-Corvalán (1989), en Blas Arroyo (1999), señala la posibilidad de que las diferencias apuntadas entre sexos estén condicionadas por estereotipos sociales que impondrían a cada sexo una visión sobre lo que se espera socialmente de ellos, incluso en el ámbito del uso de la lengua (y de la valoración del mismo).

Parece ser, por último, que las actitudes lingüísticas también se ven afectadas por las diferencias sociales. Blas Arroyo (1999) lo ejemplifica con un estudio de Navarro (1993) sobre Valencia (Venezuela), donde se observa cómo los hablantes más escolarizados valoran muy negativamente variantes locales diferentes del estándar frente a valoraciones no tan negativas de otros hablantes. Tassara (1992) sobre Valparaíso (Chile) (en Blas Arroyo, 1999) analiza cómo hablantes universitarios valoran muy negativamente realizaciones locales de “ch” fuera del estándar panhispánico, situando a quienes las producen en el estrato sociocultural más bajo.

Uno de los descubrimientos en este campo de estudios parece ser que los hablantes con acentos no estándar son valorados como de menos prestigio que los que tienen acento estándar (aunque parece haber cambios entre culturas) y que existe una jerarquía también dentro de diferentes variedades no estándar (Giles y Billings, 2004). Sin embargo, en otros parámetros, como por ejemplo, el atractivo social, la solidaridad, la integridad y la benevolencia, hablantes con acentos no estándar mejoran sus valoraciones en estudios realizados en distintos países, como Gran Bretaña, Suiza, Irlanda y los Estados Unidos<sup>20</sup>.

En relación con este aspecto, en el ámbito del hispanismo, Blas Arroyo (1999) revisa algunos estudios donde hablantes consideran su variedad regional como inferior a otras, como Ortega (1981) sobre hablantes canarios frente al estándar peninsular, Lamíquiz y Carbonero (1987) sobre hablantes cultos de Sevilla y sus diferentes niveles de aceptación de diversos fenómenos del español de Andalucía, Castellanos (1980) sobre hispanohablantes caribeños que viven en situación de contacto con otras variedades o

---

20 A partir de dichas valoraciones positivas, algunas investigaciones se centraron en el poder de persuasión de variedades no estándar (en Gran Bretaña y los Estados Unidos).

lenguas y muestran actitudes negativas hacia su variedad vernácula, Martín Zorraquino (1998) y Martín Zorraquino *et ál.* (1995) sobre actitudes “poco positivas” (Blas Arroyo, 1999: 56) de hablantes de chapurreo hacia su variedad y Flores y Hopper (1975) sobre comunidades de habla chicana de los Estados Unidos que conceden más valor al español estándar y Bills (1997) sobre la valoración jerárquica de lenguas en Nuevo México<sup>21</sup>.

La mejor valoración de la variedad estándar frente a otras se produce también cuando se comparan variantes diferentes, es decir, no toda la variedad diatópica sino aspectos concretos de ella. Blas Arroyo (1999) ofrece ejemplos como los estudios de Navarro (1991) sobre Valencia (Venezuela)<sup>22</sup>, Tassara (1992) sobre México<sup>23</sup>, Ille (1995) sobre Managua<sup>24</sup> y de Lucca (1996) sobre Puerto Rico<sup>25</sup>. Pese a ello, Blas Arroyo (1999) menciona también ejemplos de estudios donde la valoración negativa de rasgos no estándar no va acompañada del uso de las variantes mejor valoradas, como en Alvarado (1982), donde los panameños, aunque valoran negativamente el uso del inglés, lo usan -o características del tal lengua en el español- de forma constante.

Otra área de interés la constituye, como vemos, la relación entre actitudes y acción. Desde el campo concreto de la adquisición de L2, las diferentes investigaciones parecen haber demostrado que “las actitudes están relacionadas con la conducta, aunque no necesariamente de forma directa” (Gardner, 1985: 9). Según Garrett (2010: 6), “la relación entre actitudes y comportamiento es problemática”, es decir, que una actitud positiva en un determinado sentido no conlleva automáticamente una acción en el mismo sentido. Para ilustrarlo, Garrett (2010) menciona un estudio de Seiter, Larsen y Skinner (1998) sobre cómo el uso de términos políticamente correctos para referirse a personas con discapacidad física en campañas solidarias de recaudación de fondos, produjo valoraciones más positivas pero no necesariamente más donaciones que otra que usó un término más crudo.

Los estudios sobre actitudes también han demostrado cambios en las mismas a través del tiempo, en función de cambios sociopolíticos, como vemos en los trabajos sobre Quebec, Gales, Hong Kong y Barcelona, citados en Giles y Billings (2004). El de

---

21 1.º, el inglés; 2.º, el español “urbano”; y, último, el español más tradicional relegado a hablas rurales.

22 Se analizaron tres variantes dialectales no estándar de dicha variedad, resultando que dos de ellas fueron juzgadas muy negativamente pese a ser propias de su comunidad de habla.

23 En este estudio, sobre tres variantes de “ch”, (solo una de ellas, africada, estándar) se observó cómo se asociaba directamente a quienes usaban las variantes no estándar como de estratos socioculturales bajos.

24 Los hablantes consideraron estigmatizados los rasgos más propios de su variedad.

25 Se observaron valoraciones negativas hacia la neutralización de /r/ y /l/ implosivas.

Barcelona se realizó en los años 80, antes y después de la aprobación de leyes de uso del catalán en todos los ámbitos, observándose un aumento de las valoraciones en estatus de hablantes de catalán por oyentes tanto castellanohablantes como catalanohablantes, tras dichas leyes<sup>26</sup>. También se modificaron positivamente las actitudes hacia hablantes de español que pasaban a hablar en catalán por parte de los oyentes de las dos lenguas.

Relacionado con lo anterior, algunos estudios analizan la cohesión social y el sentimiento de autoestima por pertenencia al grupo, expresados en valoraciones que muestran preferencias hacia la variedad propia: quienes se identificaban con orgullo como “chicanos” mostraron preferencia hacia estilos de habla de inglés estadounidense con rasgos del español de México (Giles y Billings, 2004).

Un concepto interesante es el de *vitalidad etnolingüística*<sup>27</sup>, planteado por Bourhis y Taylor (1977) (mencionado en Garrett, 2010) en su estudio sobre actitudes lingüísticas hacia el inglés RP, el inglés con leve acento galés y el inglés con fuerte acento galés en Gales. En su trabajo, centrado en anuncios en las tres variedades que se emitieron en un cine y solicitaban completar cuestionarios, presentan la vitalidad etnolingüística como la forma de medir la fuerza de una lengua<sup>28</sup> en un momento concreto a través de una serie de factores socioestructurales de tres tipos: demografía (número de hablantes, concentración, etc.), estatus (poder económico de sus hablantes, estatus social de hablantes y lengua) y apoyo institucional (uso en casa, escuela, administración, etc.). El concepto sirve también como modelo explicativo para la relación entre grupos étnicos o lingüísticos diferentes. El estudio de Woolard y Gahng (1990), mencionado por Garrett (2010), sobre actitudes lingüísticas en Cataluña, al que nos hemos referido más arriba, utiliza también este concepto mediante una comparación entre los años de 1980 y 1987 en la que concluye que el incremento de la vitalidad etnolingüística (especialmente en el apartado de apoyo institucional) produjo un incremento en las valoraciones positivas hacia el catalán.

La noción de *vitalidad etnolingüística* también ha sufrido críticas, como por ejemplo que puede ser subjetiva y, consecuentemente, grupos diferentes pueden percibir tal

26 Hay que señalar, no obstante, que las valoraciones en estatus de hablantes de catalán ya eran superiores frente a las de los hablantes de español.

27 Otros autores, por ejemplo Ryan, Giles y Sebastian (1982), ya habían utilizado el concepto de *vitalidad lingüística*, referido tanto al número de hablantes que las usan como al número e importancia de las funciones para las que se emplea. Para ellos, la vitalidad, y la estandarización, constituirían los principales elementos socioestructurales que determinan la visión sobre lenguas y variedades que tiene una comunidad de habla determinada.

28 Según Garrett (2010), el modelo fue propuesto principalmente para contextos de lenguas minoritarias.



vitalidad de manera diversa aun estando ante la misma realidad objetiva, como demostró un estudio de Pierson, Giles y Young (1987), mencionado en Garrett (2010), sobre actitudes lingüísticas en Hong Kong, antes y después del tratado entre China y Reino Unido de 1983. Por último, mencionaremos un interesante estudio de Garrett, Bishop y Coupland (2009), citado en Garrett (2010), sobre identificación etnolingüística en el que se analizan, entre otros aspectos, las actitudes hacia el galés de tres comunidades (Gales y dos comunidades galesas en la diáspora, una en los Estados Unidos y otra en la Patagonia) en el que se observa que las comunidades de fuera de Gales mostraron una actitud más optimista y entusiasta hacia el uso del galés.

Los estudios sobre actitudes también han aplicado la *teoría de la acomodación del habla* de Giles (1973), citado en Garrett (2010), en sus investigaciones. Algunos hallazgos interesantes en este sentido los ofrecen Giles y Smith (1979), en Garrett (2010), en un estudio sobre actitudes hacia un hablante canadiense que acomodaba su habla en pronunciación, velocidad y contenido, en el que se concluye que se valoraba positivamente la convergencia en cada uno de los tres aspectos por separado, pero negativamente cuando se daban los tres de forma simultánea<sup>29</sup>.

Los estudios de actitudes se han relacionado con la Dialectología, como en trabajos de dialectología perceptiva<sup>30</sup>, donde hablantes valoran su propio geolecto y otros, o indican los territorios donde se utilizaría la misma variedad u otras. Por ejemplo, en Niedzielski y Preston (2000), mencionado en Garrett (2010), los informantes deben marcar los límites y nombres de las regiones dialectales en un mapa de los Estados Unidos<sup>31</sup>.

En el ámbito del español, podemos citar a Moreno Fernández (2002), que presenta un mapa mudo autonómico de España a hablantes de español de Madrid, que deben valorar las regiones en una escala de 1 a 4, donde el “1” equivale a “hablan exactamente como yo” y el “4” a “me es difícil entenderlos”. Los datos muestran cómo las comunidades con otra lengua oficial (salvo Navarra) son vistas como distantes y muy diferenciadas en su forma de hablar español, mientras que las valoradas como más cercanas son Castilla-La Mancha,

---

29 La combinación mejor valorada fue la convergencia en velocidad más pronunciación o más contenido.

30 Constituyen la mayoría de los estudios de la denominada “Lingüística popular” (*Folk Linguistics*), en la que se estudian las opiniones, actitudes, etc. sobre la lengua de personas no especialistas en Lingüística.

31 Las respuestas ofrecieron, además de las creencias sobre extensión y nombres de dialectos, comentarios que reflejan actitudes. Otra tarea recogida en el mismo trabajo, consistió en puntuar los distintos estados en cuanto a corrección, por un lado, y lo agradable, por otro, de su inglés.

principalmente, y Castilla y León<sup>32</sup>. El estudio presenta también cómo las variables sexo, edad y nivel de formación influyen en los resultados. Un ejemplo más desde el otro lado del Atlántico, lo encontramos en el interesante estudio de Alfaraz (2002), donde cubanos residentes en Miami valoran, en corrección y agradabilidad, variedades de los países hispanohablantes de América, “una variedad general denominada español peninsular<sup>33</sup>” (Alfaraz. 2002: 2) y dos variedades de español de Cuba: variedad *pre revolución* y variedad *post revolución*. La inclusión de estas dos variedades cubanas se debe a un estudio anterior del mismo autor en el que los informantes manifestaron encontrar grandes diferencias entre el español de Cuba anterior y posterior a la revolución. Los resultados indican que, en los dos ámbitos valorados, el español de España y el de “Cuba pre” ocupan el primer y segundo lugares respectivamente, mientras que en las últimas posiciones se sitúan las variedades de República Dominicana y Puerto Rico, con la variedad “Cuba post” en la última posición. La autora investiga las motivaciones para tales valoraciones buscando la interacción de factores políticos, económicos y de raza.

Dentro del ámbito del español en contacto con otras lenguas, Carranza (1982) ofrece una visión de estudios relacionados con actitudes. Destacamos el estudio de Wolck (1973) en el que informantes bilingües de español y quechua de Perú valoran más positivamente en estatus a hablantes de español y en solidaridad a hablantes de quechua, y los estudios en Paraguay de Rubin (1968), cuyos resultados son corroborados por Rhodes (1979, 1980), (todos ellos, en Carranza, 1982), donde los paraguayos mostraron una gran lealtad lingüística hacia el guaraní (relacionado con sentimientos de intimidad) y no hacia el español (aunque se relaciona más con prestigio y mejora social), resultando muy marcada la preferencia de una y otra lenguas según contextos (el guaraní, en áreas rurales y el español, en escuelas y eventos formales públicos)<sup>34</sup>.

Cestero y Paredes (2015) llevan a cabo un interesante estudio en el que analizan las actitudes de 124 hispanohablantes estudiantes de Filología y profesores de español del centro de la Península hacia ocho variedades normativas del español: centro y norte de España, sur de España, Canarias, México y Centroamérica, Caribe, Andes, Chile y Río de

---

32 En un segundo nivel de lejanía, percibidas como hablando un español un poco diferente, estarían las comunidades del sur peninsular (Extremadura, Andalucía y Murcia más Canarias) más Aragón y, entre este grupo y las percibidas como más cercanas, se sitúan Asturias, Cantabria y La Rioja.

33 La traducción es nuestra.

34 Para más estudios sobre cubanos, puertorriqueños y mexicanos en los Estados Unidos, consultar Carranza (1982).

la Plata<sup>35</sup>. Los resultados muestran una valoración directa general positiva de todas (mayor en aspectos afectivos y para las voces femeninas), sin grandes diferencias entre el discurso oral y la lectura de escritos. Puede sorprender que las variedades menos valoradas sean mayoritariamente las españolas: la andaluza, la de Castilla y Canarias (en aspectos afectivos) y de Andalucía, México y Canarias (cognitivos), siendo las más valoradas, en este orden, la de Chile y el Caribe (en ambos aspectos), seguidas por las del Río de la Plata (cognitivos) y México (afectivos). Las valoraciones indirectas ofrecen resultados diferentes, con la variedad castellana como la más valorada, seguida por la de los Andes y el Río de la Plata, y las de Andalucía, México y Caribe las menos valoradas.

Otro campo de estudio lo constituye el análisis de actitudes lingüísticas en el contexto de la inmigración y los procesos de integración social de los inmigrantes. Como muestra en el entorno del español, el estudio de Sanz (2010) sobre la integración de la población rumana de Alcalá de Henares, investiga las actitudes de este grupo hacia el español en sus dimensiones competencial (dominio de la lengua), valorativa (prestigio, tolerancia y solidaridad) e instrumental (uso en distintos ámbitos)<sup>36</sup>.

En la enseñanza de segundas lenguas, y pese a que parecería lo más lógico trasladar tanto objetos de estudio como metodologías, dado el indudable interés que los estudios de actitudes pueden suponer tanto para el desarrollo de las clases como para la planificación de cursos, creación de materiales, etc., no contamos con un amplio corpus de investigaciones al respecto. En palabras de Cestero y Paredes (2015: 257):

son menos los estudios que se centran en las percepciones y creencias de distintos colectivos o ciertas comunidades hacia las variedades de una misma lengua, así como de las actitudes que provocan, y de su incidencia en ámbitos concretos de gran desarrollo en la actualidad, tales como la enseñanza y adquisición de lenguas segundas y extranjeras.

En este campo, las investigaciones se han centrado en analizar la relación entre las actitudes hacia la L2 y la comunidad que las usa, y el nivel de adquisición de tal lengua o

---

35 Para ello recurren a una adaptación de la técnica de pares ocultos y cuestionarios con escalas de diferencial semántico y preguntas abiertas y cerradas, empleando grabaciones de un hombre y de una mujer para cada una de las variedades analizadas. Además, de cada hablante se hizo una grabación de discurso oral y otra de lectura de un texto escrito, siendo ambas variables también de la investigación.

36 La autora también investiga las interdependencias existentes entre las tres dimensiones estudiadas y las conexiones entre ellas y otros factores extralingüísticos (expectativas de emigración, tiempo de permanencia previsto y transcurrido en España, nivel de instrucción, profesión, elección de barrio, distancia social manifiesta, trato de igualdad recibido, redes sociales, modos de vida).

el nivel de persistencia o abandono del estudio de dicha lengua. En algunos de estos 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 Gardner (1982) se presentan trabajos que concluyen que existe una correlación entre actitudes positivas hacia la lengua y éxito en su adquisición<sup>37</sup>. Gardner y Lambert (1959), en Gardner (1982), señalan que dos factores inciden en tal correlación: aptitud para las lenguas y dimensión motivacional-actitudinal (referida a actitudes favorables hacia los hablantes de la lengua, interés en aprenderla para acercarse psicológicamente a esos hablantes y alto grado de motivación para aprender la lengua). En Oller *et ál.* (1977), en Gardner (1982), se encontró correlación entre actitudes positivas hacia los estadounidenses y mejores niveles de aprendizaje de inglés en adultos chinos de los Estados Unidos.

Gardner (1982) apunta que, en general, se constata la correlación entre actitudes y motivación con adquisición de lenguas, independientemente de la aptitud que se tenga para las mismas, razón que justificaría por sí sola la necesidad de conocer las actitudes de nuestros estudiantes hacia la lengua que estudian y sus variedades. Otros estudios mencionados por Gardner (1982) indicarían que la actitud hacia la lengua “ayuda a mantener la motivación del individuo para tener éxito en la lengua” (Gardner, 1982: 136).

Gardner (1985) señala que se observa una mayor relación entre las actitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua y su adquisición que entre la adquisición y las actitudes hacia la comunidad que la habla. Como ejemplo, alude a un estudio de Lambert *et ál.* (1963) en el que el sentimiento de francofilia se relacionó positivamente con la adquisición de francés en un grupo de adultos de un curso intensivo de nivel elemental, pero negativamente con quienes estaban en los niveles avanzados. Otros estudios mencionados por Gardner (1985) sí parecen confirmar que estudiar una L2 puede influir en la actitud hacia la comunidad que la habla<sup>38</sup> e incluso determinados tipos de programas de estudio de lenguas parecen tener más influencia que otros en producir cambios de actitud hacia la comunidad que habla la lengua que se estudia<sup>39</sup>.

---

37 Se trata de estudios en Reino Unido sobre el galés y el francés, y otros similares sobre el alemán, francés y japonés. No obstante, el autor presenta otros con resultados contradictorios, sobre el hebreo y el francés.

38 Se refiere a Riestra y Johnson (1964) sobre el español y a Gardner y Smythe (1975a) sobre el francés.

39 Comparando programas de excursiones biculturales, cursos regulares e intensivos, indica que parece haber evidencia sobre mayores cambios de actitud en “primeras experiencias de duración corta” (Gardner, 1985: 106). Cursos de inmersión cortos producirían, pues, mayores cambios de actitudes que cursos de inmersión de larga duración, independientemente del nivel de dominio de la lengua que produzcan unos y otros.

## **2.2 Estudios previos sobre actitudes de estudiantes de ELE hacia las variedades del español**

No nos consta la existencia de estudios previos sobre las actitudes de estudiantes checos hacia el español o hacia variedades del español. En cuanto a estudiantes de ELE de otras lenguas maternas, si bien se encuentran estudios sobre actitudes, no así sobre actitudes hacia variedades diatópicas del español. Comentaremos, a continuación, algunos de los que versan sobre tal tema, destacando, como se verá, el corpus de estudios realizados sobre estudiantes brasileños de ELE.

### **2.2.1 Bugel (1999)**

Mediante cuestionarios, entrevistas, observación 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 São 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 que ello puede generar 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.

### **2.2.2 Beaven y Garrido (2000)**

Los autores estudian las actitudes de dos grupos de estudiantes (uno de nivel intermedio-bajo y otro de nivel B1) de la *Open University* (universidad a distancia del Reino Unido) hacia las variedades del español, institución donde, según los autores, los cursos de español no presentan un único modelo de lengua sino que pretenden preparar a

los estudiantes para comunicarse con hispanohablantes de todo el mundo y, consecuentemente, exponen a los estudiantes desde el principio a distintas variedades.

Los resultados indicaron que la enorme mayoría de los informantes cree que es mejor que se les exponga a distintas variedades, dato que los autores relacionan con la misma tendencia que se da entre los profesores de esa universidad. No obstante, 20 estudiantes del grupo de menor nivel de dominio, manifestaron que hablan castellano y que es su variedad preferida por su estatus y por motivos prácticos.

Un dato interesante que presentan contrastando creencias de estudiantes y profesores, es que solo el 20 % de los alumnos encuestados cree que presentarles distintas variedades del español puede confundirles, frente al 40 % de los profesores de la misma universidad que, en un estudio anterior de los mismos autores y frente a una pregunta un tanto diferente, habían manifestado que, ante diferencias gramaticales entre el castellano y alguna variedad hispanoamericana, es mejor enseñar solo la norma castellana para no confundir a los estudiantes. Los datos de profesores y estudiantes coinciden, no obstante, en considerar mayoritariamente que los estudiantes deben adoptar una variedad específica y emplearla siempre. Por último, de forma muy mayoritaria, los estudiantes valoran positivamente y como una ventaja el enfoque de su centro de presentar el español como lengua mundial (es decir, según los autores, exponiendo al estudiante a distintas variedades desde las primeras clases).

### **2.2.3 Gómez y Gutiérrez (2000)**

Los autores emplearon un cuestionario con universitarios de diferentes países europeos que estudiaban español en Cádiz para obtener información sobre sus conocimientos y preferencias relacionadas con las variedades del español y, más concretamente, sobre el español hablado en Andalucía. Entre los datos obtenidos destaca, por ejemplo, que muchos de los informantes desconocían las variedades de Andalucía antes de llegar a Cádiz y confunden el euskera, el catalán y el gallego con las variedades del español. Por otro lado, la mayoría de encuestados cree que las variedades de Andalucía no son vulgares o incorrectas ni inferiores a otras, pero sí difíciles de entender, diferentes en relación con otras (con la norma castellana, especialmente) y las identifican con un habla descuidada o coloquial.

Los informantes tienden a identificar lo correcto con lo comprensible y valoraron como “mejor” (más de la mitad de los estudiantes) el español de la zona centro y norte de España, mencionando, concretamente, Madrid, Salamanca y Valladolid. Las razones que aducen son el no tener acento, que hablan más despacio y también porque alguien (generalmente de España, como señalan los autores) se lo ha dicho.

Sobre qué variedad prefieren para las clases de español, las respuestas se dividen, pero en general consideran importante la norma como base y enriquecerla con aprendizaje o conocimientos de variedades (especialmente la del lugar donde estudian o en niveles más avanzados). Tanto los que defienden la norma como los que responden que es importante conocer variedades, dan como motivo favorecer la comunicación.

Sobre la variedad andaluza del profesor, en general, los informantes creen que debe mantener su acento en clase pero hablar con claridad. Por último, se les preguntó si habían tenido dificultades para aprender español correctamente en Andalucía, a lo que la mitad respondió afirmativamente (aunque muchos de ellos reconocieron que habrían tenido problemas en cualquier otro lugar) y la otra mitad, en sentido opuesto. Algunos problemas señalados fueron la rapidez con que habla la gente, la no pronunciación de sonidos, el seseo/ceceo/ausencia de /s/ en determinados contextos, lo que para los autores supone confundir la variedad regional con el habla coloquial.

#### **2.2.4 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 (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 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.

### **2.2.5 Ros (2008)**

Se trata de un estudio sobre la variedad andaluza en clases de ELE en Andalucía (concretamente, en dos centros privados de Granada y en dos universidades de Sevilla), en el que, además de analizarse creencias y actitudes de profesores y estudiantes, se ofrece una propuesta de tratamiento didáctico de tal variedad.

En la parte sobre actitudes de los estudiantes, a través de cuestionarios, se concluye que conocen la existencia de variación en español, especialmente en América (consideran homogéneo el español de España) y en lo fonético-fonológico y que poseen poca información sobre variedades diatópicas pese a estar o haber estado expuestos a diferentes variedades. Confunden lo diastrático con lo diatópico y creen que existe un español “mejor”, que para la mitad de los encuestados es el de Madrid y Salamanca y para la otra mitad es el de América. Los motivos que alegan son la facilidad de comprensión y la claridad, conceptos que se solapan, pues, con el de corrección.

La variedad andaluza se define como difícil por la rapidez en el habla y por la no pronunciación de sonidos (“fonofagia”) y los informantes la valoran de forma más bien negativa: el 30 % indica que es vulgar o deformada (confusión señalada entre lo diastrático y lo diatópico), el 60 % la califica como diferente más que como incorrecta o vulgar, y un 8 % la califica de “correcta”.

Los estudiantes señalan de forma mayoritaria que deben ser expuestos a más de una variedad por motivos comunicativos y que nunca se les ha preguntado qué español quieren aprender. Por último, para los informantes lo importante es aprender una variedad que sea



normativa y les permita comunicarse y no creen que sea negativo que el docente mantenga su variedad en clase, siempre que ello no impida la comunicación con sus alumnos.

Los resultados anteriores se contrastaron con las respuestas de los profesores y se percibe que, en muchos casos, pese a estos contar con formación suficiente para abordar el tratamiento de las variedades en clase, se repiten algunas valoraciones negativas hacia el andaluz. Por ejemplo: el 30 % de profesores lo valoran como diferente, no como correcto; para un 8,3 % es negativo que el profesor mantenga su variedad andaluza en clase; muchos profesores no emplean su modalidad andaluza como modelo en clase por -según opinan- ser más difícil. Por otro lado, alrededor del 80 % de los docentes afirmaron añadir información sobre variedades diatópicas en sus clases y no creen que los estudiantes deban adoptar y usar siempre una variedad específica.

### **2.2.6 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 de MG, las actitudes implícitas y, con cuestionarios con preguntas explícitas (guiadas y abiertas), las representaciones de estudiantes brasileños de São 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 extensa lista facilitada por las investigadoras) 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 la dimensión de solidaridad, los hablantes argentinos recibieron más valoraciones positivas en la prueba con audio y sin información sobre su origen mientras que, con los cuestionarios 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.

### **2.2.7 Cobo (2011)**

Se trata de un completo estudio sobre las creencias y actitudes sociolingüísticas de estudiantes de ELE en el ámbito universitario en Alemania en el que, además del estudio de dichas actitudes, se proponen tareas didácticas cognitivas como medio efectivo de modificar actitudes y, con posterioridad, se mide la efectividad de las tareas propuestas.

Para el análisis de actitudes, se emplean cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas y escalas de diferencial semántico y de Likert. Posteriormente, se verifican los resultados mediante entrevistas a los profesores en las que se pide que opinen desde la óptica de sus estudiantes sobre los mismos aspectos analizados en busca de coincidencias con los datos de las encuestas a estudiantes.

Entre los muchos aspectos analizados se encuentran las creencias y actitudes de los estudiantes hacia el español en general, preferencias sobre el origen del profesor, opinión sobre España e Hispanoamérica y sobre los españoles y los hispanoamericanos.

Los resultados apuntan a una imagen positiva tanto del español en general como de España e Hispanoamérica (si bien es algo más alta la de España) y de los españoles y los hispanohablantes. A pesar de ello, se obtienen algunas creencias negativas como que los

países hispanohablantes son ruidosos y sucios, Hispanoamérica es antigua y poco desarrollada y los hispanohablantes son machistas y perezosos.

En cuanto a sus preferencias con respecto a los docentes, los informantes prefieren profesores nativos aunque su formación no es muy importante (tampoco es esencial la puntualidad en clase, aunque sí importante).

### 2.2.8 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<sup>40</sup>.

Una parte del cuestionario consiste en valorar, centrándose en el acento y la musicalidad, podcast 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 podcast.

La otra parte del cuestionario consiste en indicar, en frases con diferencias gramaticales o léxicas correspondientes a las zonas dialectales analizadas<sup>41</sup>, qué versión conocen y cuál les parece más válida, más correcta. Los resultados fueron analizados distribuyendo a los informantes en dos grupos, según pertenecían a estados brasileños con 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).

---

40 Un pequeño grupo de los informantes no eran estudiantes de ELE, lo cual no supone un problema para la autora, que pretende estudiar las actitudes hacia variedades diatópicas del español desde la hipótesis de la creciente presencia del español en Brasil y analizándolas de un modo pasivo: musicalidad y palabras escritas que debían reconocer, principalmente. Además, la autora señala que personas de nivel educativo superior tienen muchas probabilidades de entrar en contacto con el español o de necesitarlo por motivos profesionales.

41 En concreto, *tuteo/voseo*, *vosotros/ustedes*, *pretérito compuesto/simple*, *ir por/ir a por*, *tomar/coger*, *piscina/pileta/alberca*, *autobús/colectivo/micro/camión*, *aquí/acá*, *fresa/frutilla*, *tarta/pastel/torta*, *jugo/zumo*.

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<sup>42</sup>: 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 la enseñanza de ELE en Brasil materiales del español peninsular, tendrían esas variedades como 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 acentuado 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.

### **2.2.9 Andiñón (2013)**

En este trabajo se analizan las creencias y actitudes de profesores de ELE (52 nativos de español y 27 brasileños), lo cual, aunque no constituye directamente objeto de nuestro estudio, puede resultar de gran interés especialmente si tenemos en cuenta que tales actitudes podrían influir directamente en las de sus estudiantes, como sugerirían los resultados del trabajo de Masuda (2014).

Los resultados de las encuestas, aplicadas después de un curso de formación sobre variedades de la lengua en el marco del ELE, evidencian la falta de formación general en

---

42 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.

este ámbito de los profesores, así como la prevalencia de actitudes prejuiciosas muy arraigadas pese a la formación explícita en el tema de los docentes. Así, la mayoría prefiere la variedad castellana para la enseñanza, aunque no sea su propia variedad.

Los profesores brasileños, no obstante, declaran enseñar una variedad estándar y también otras distintas a la castellana. El motivo de elección de una variedad para la enseñanza es, principalmente, por ser la del profesor o por ser la de los materiales o la que el entorno de enseñanza obliga a emplear. No se tienen claros conceptos como estándar o norma, afirmando la mayoría de profesores que la variedad que hablan es estándar o el estándar mismo, identificando tal concepto, pues, con la variedad que hablan que, además, consideran mayoritariamente como prestigiosa.

Por último, valoran como más prestigiosas las variedades andaluza, en primer lugar, rioplatense, castellana y mexicana, ocupando el último lugar la extremeña, precedida de la caribeña y la canaria. No obstante, los dos primeros lugares como variedades no prestigiosas los ocupan las mismas variedades valoradas como más prestigiosas, es decir, la andaluza seguida por la rioplatense. Las siguen todas las variedades peninsulares (murciana, canaria, castellana, extremeña) y el último lugar lo ocupan las variedades mexicana y centroamericana. Esto sería, según la autora, muestra de cómo todas las variedades, de España o de América, sufren prejuicios por parte de unos u otros profesores. Ante este panorama, no puede resultarnos extraño que los estudiantes de ELE reproduzcan o en todo caso posean actitudes también prejuiciosas hacia algunas variedades del español.

#### **2.2.10 Fairweather (2013)**

Estamos nuevamente ante un estudio de las actitudes de profesores de España, Colombia y los Estados Unidos (10 de cada país) hacia las variedades dialectales del español. Destaca cómo los profesores colombianos opinan mayoritariamente que el buen español se habla en su país, demostrando un alto grado de lealtad etnolingüística, mientras que los estadounidenses se decantan por el de España (seguido por Colombia y con apenas mención al de México, objeto probablemente de estereotipos derivados de la estigmatización de la inmigración mexicana en aquel país) y los españoles no señalan ningún lugar (9 profesores).

Ante la pregunta opuesta (dónde se habla mal español) los docentes de los Estados Unidos señalaron a México, mayoritariamente, seguido de los países caribeños. Estos

fueron la respuesta más común de los profesores colombianos junto con quienes no indicaron ningún lugar. Los profesores españoles, el 100 %, no distinguieron ningún lugar.

Sobre qué español debería enseñarse, todos los profesores aluden a la necesidad de mostrar variedades diferentes. Los estadounidenses destacan la importancia de emplear el español de comunidades cercanas, lo que contrasta con sus creencias negativas con respecto a las variedades de México y caribeña.

Con respecto a qué aspectos consideran importante que los alumnos conozcan en relación con la variación dialectal, la mayoría de profesores indicaron en primer lugar los elementos léxicos y también están de acuerdo en la poca importancia que los manuales de clase dan a las variedades del español.

### **2.2.11 Masuda (2014)**

Se trata de un interesante estudio sobre las actitudes de estudiantes y profesores de ELE en una universidad de Japón. Se emplean cuestionarios de respuesta abierta y cerrada donde, entre otras preguntas, los participantes deben valorar las variedades dialectales del español así como elegir variantes léxicas y gramaticales en traducciones de frases.

La autora plantea la hipótesis de que la actitud monocentrista de los japoneses hacia su propia lengua materna se podría ver reflejada en sus actitudes hacia el ELE y de que los prejuicios de los docentes podrían transmitirse en el aula. Ambas ideas parecen corroborarse en su investigación puesto que las mismas actitudes que privilegian la variedad castellana se dan en docentes (japoneses y nativos de diferentes variedades) y en estudiantes (incluidos quienes tuvieron profesores de variedades distintas a la castellana y los que estudiaron en universidades de regiones ajenas a la variedad castellana).

### **2.2.12 Blanco Pena (2015)**

A través de una encuesta basada en la audición de grabaciones de un hombre y una mujer de la norma castellana y otros tantos de la caribeña, se analizan las actitudes de 504 estudiantes de ELE sinohablantes de tres centros universitarios chinos. De ellos, más del 70 % dicen entender mejor a los hablantes de variedad castellana y valoran su acento (de una lista de adjetivos dada) como *melódico* (más del 30 % de informantes) y en segundo lugar como *enérgico* (especialmente, la mujer). El acento de los hablantes de variedad

caribeña, por su parte, fue valorado como *suave* (el del hombre, 27 %) y *dulce* (el de la mujer, 44 %), seguidos por el adjetivo *frío* (el hombre, 26 %) y *suave* (la mujer, 28 %).

A continuación, los informantes tenían que identificar el origen de los hablantes de los audios, seleccionando entre dos opciones dadas, de España (castellano) o de Hispanoamérica (caribeño), resultando que los aciertos en identificación fueron notablemente altos (más del 70 % de aciertos para las 4 grabaciones), muy especialmente en el caso de las grabaciones de las mujeres (castellana, 90 %, caribeña, 86 %).

Por último, un 77 % de los informantes indicó que les gusta más la pronunciación de España frente a la caribeña, aportando como motivos su mayor claridad y vocalización, acento más marcado y mejor comprensión, mayor familiaridad con tal variedad (debida, según el autor, a la procedencia peninsular de profesores y materiales) y, muy minoritariamente, por ser formal, tradicional, pura o exacta. Los que dijeron preferir la variedad caribeña, la describieron como más suave, melódica o menos monótona. Se constataría, pues, la existencia de estereotipos con relación a las variedades diatópicas.

### **2.2.13 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 que tienen con ellas, 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.

### 2.2.14 Musulin y Bezlaj (2016)

Los autores estudian las percepciones de 154 estudiantes -de lengua materna croata- de Lenguas y Literaturas Hispánicas (Grado y Máster) de la Universidad de Zagreb sobre las variedades del español. Mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas concluyen que la mayoría tienen conocimientos escasos sobre las variedades en general y sobre las de España en particular, con confusiones entre variedades y lenguas cooficiales<sup>43</sup>.

Más de la mitad de los informantes cree que no existe un lugar en España donde se habla el español más correcto, aunque la cifra de quienes opinan que sí existe es ciertamente alta (más del 40 % en los dos grupos de estudiantes, de Grado y de Máster), nombrándose lugares como (por orden de mayor aparición en las respuestas) Madrid, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Cataluña. Con estos datos contrasta que más del 70 % de los informantes de los dos grupos consideran que no existe un lugar en España donde se habla el español menos correcto. Entre los que respondieron afirmativamente, las regiones más nombradas fueron Andalucía, Galicia y Cataluña.

Todos los informantes consideran que existen diferencias entre el español hablado en Madrid y el de otras regiones españolas, por un lado, y el Hispanoamérica, por otro, indicando que tales diferencias se dan mayoritariamente en el nivel de pronunciación, seguido del nivel léxico y del morfosintáctico.

Con respecto al español estándar en Hispanoamérica, más del 80 % de los informantes de ambos grupos consideran que cada país tiene su variedad estándar (si bien, en el estudio no se refleja si esta pregunta en concreto era de respuesta abierta o si la respuesta mayoritaria figuraba entre las opciones de respuesta propuestas) y más del 60 % (casi el 80 % en el caso de los estudiantes del Máster) no creen que el español de España sea más correcto que el de Hispanoamérica. Preguntados sobre el país hispanoamericano donde se habla el español más correcto, el 50 % (en este caso, un poco más los estudiantes de Grado) creen que en todos se habla igualmente bien, mientras que los países más citados (en diferente medida en los dos grupos de informantes) fueron México, Colombia y Perú.

Según las autoras, los resultados mostrarían, por un lado, cierta inseguridad en cuanto a las variedades del español, concepción igualitaria entre variedades de los dos continentes y, por otro, la repetición de estereotipos de España sobre el andaluz.

43 A este respecto, las autoras indican que en los estudios universitarios que cursan los informantes, no se imparten asignaturas de sociolingüística ni dialectología, lo cual, dados los resultados, proponen modificar.



Como vemos por los trabajos reseñados, son destacables las aportaciones con respecto a estudiantes de ELE en Brasil, probablemente propiciadas por el interés creciente por el estudio del español en aquel país en el marco de las inversiones españolas, por un lado, y de la creación del Mercosur y la consiguiente profundización en las relaciones -no solo económicas- entre los países que forman dicho bloque y sus socios. En cuanto a estudiantes checos de ELE, no hemos hallado investigaciones sobre el campo que nos ocupa, laguna que nuestro trabajo pretende ayudar a corregir.

“La lengua es variable y se manifiesta de forma variable” (Moreno Fernández, 1998: 17).

### 3. Fundamentos teóricos

#### 3.1 Conceptos de interés

Moreno Fernández (1998) explica la frase con la que iniciamos este capítulo señalando cómo la variabilidad de las lenguas se manifiesta tanto en el uso individual como en el uso que comunidades de hablantes hacen de una o de varias lenguas o variedades lingüísticas o de elementos dentro de ellas. Más específicamente, define la *variación lingüística* de la siguiente manera (Moreno Fernández, 1998: 17): “hay ocasiones en que el uso de un elemento en lugar de otro del mismo nivel no supone ningún tipo de alteración semántica: tanto si se usa uno como si se usa otro, se está diciendo lo mismo. Esto es lo que los sociolingüistas denominan *variación lingüística*”.

La *variación lingüística* se produce en todos los niveles de la lengua, desde el nivel fonético, pasando por el morfológico, el sintáctico y el léxico, hasta el discursivo. Una variable lingüística, por tanto, sería un elemento que puede presentarse de formas diferentes (el fonema /s/ implosivo en español, por ejemplo) y las variantes lingüísticas serían cada una de las formas en que se manifiesta una variable ([s], [h] y [Ø], en el ejemplo que presentábamos). La *variación lingüística* tendría causas diferentes como la geografía (el origen de los hablantes y su procedencia rural o urbana), la historia (en diferentes momentos de la historia, las lenguas presentan elementos diferentes) y factores sociales (edad, sexo, nivel sociocultural y entorno de comunicación de los hablantes), causas que disciplinas como la Dialectología, la Historia de la lengua y la Sociolingüística, respectivamente, ayudarían a explicar.

Relacionado con lo anterior estaría el concepto de *variedad lingüística*, definido 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 tienen causa geográfica, es decir, que se deben al lugar de origen del hablante (o de los hablantes), estamos ante las variedades dialectales o diatópicas, también denominadas dialectos o geolectos. Las variedades lingüísticas relacionadas con factores sociales (edad, sexo, clase social) se denominan variedades diastráticas y variedades diafásicas serían las que se deben a los diferentes contextos y situaciones de uso de la

lengua. También se debe considerar la variedad individual o idiolecto, definida como la propia de cada hablante. Por supuesto, cuando una persona habla, las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas interactúan, de modo que una persona con un origen y unas características sociales concretas emplea unos rasgos lingüísticos determinados en una situación comunicativa específica.

Para el presente trabajo nos interesa, principalmente, la variación lingüística que tiene su origen en factores geográficos, puesto que vamos a trabajar con las actitudes de estudiantes de ELE hacia hablantes de diferentes variedades diatópicas o dialectos.

Conviene, pues, diferenciar los conceptos de *lengua* y *dialecto*, dejando claro que “en realidad, no hay ningún rasgo lingüístico que en sentido estricto pueda otorgarle a una variedad la categoría de lengua o de dialecto” (Andión y Casado, 2014: 1.3.1.), sino que las diferencias entre ambos términos serían de tipo social. Partiendo de tal afirmación, podemos tratar de definirlos en función de otro tipo de factores. Desde el punto de vista histórico, por ejemplo, todas las lenguas han sido dialectos que evolucionaron hasta convertirse en lenguas que, a su vez, se van diferenciando en dialectos. Valga como ejemplo el caso del español con respecto al latín, lengua que se diversificó en numerosos dialectos que, a su vez, se han convertido en lenguas (español, portugués, francés...) diversificadas en dialectos.

Desde un punto de vista sincrónico, no hablamos una lengua sino uno de sus dialectos, ya que “una lengua es un sistema virtual no realizable, pues carece de hablantes que le den vida: la lengua española, el español, no se habla en ninguna parte; es un concepto teórico, abstracto” (López Morales, 2015: 40). Ese sistema abstracto sería un diasistema integrado por un conjunto exhaustivo de variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas y diacrónicas. En este sentido los dialectos “no se diferencian demasiado de las lenguas, ya que son sistemas tan virtuales y tan irrealizables como aquéllas, aunque con contrastes menos marcados” (López Morales, 2015: 41), pero sí tendrían un dominio más limitado, serían “variaciones reales de un sistema virtual no realizable (la lengua), utilizadas en un territorio determinado” (Andión y Casado, 2014: 1.3.1.). El segundo factor que interviene en la diferenciación entre lengua y dialecto es el prestigio<sup>44</sup> supuestamente mayor que se

---

44 Para López Morales (2015: 42) se trata de “la única diferencia existente entre *lengua* y *dialecto*”.

atribuye a la primera, de ahí que se utilicen términos menos marcados como *variedades diatópicas* o *geolectos* en lugar de *dialecto*.

Para concluir, Andi3n y Casado (2014: 1.3.1.) proponen una serie de características que debe cumplir una variedad lingüística para ser considerada dialecto:

- comparte origen (lengua de la que proviene) con otras variedades;
- es una realización de entre varias en relación con una entidad mayor (que sería la lengua);
- grado de inteligibilidad variable con respecto a otras variedades pero siempre tal que permita identificarlas a todas como pertenecientes a la misma lengua;
- en las zonas de frontera con otras variedades suele darse una gradación de rasgos, con zonas de transición entre variedades;
- se identifica con un territorio menor y con menos hablantes (*comunidad de habla*<sup>45</sup>) que la lengua.

Por otra parte, una *comunidad idiomática* estaría formada por los hablantes de español, por ejemplo, como lengua histórica, mientras que la *comunidad lingüística* la constituirían los hablantes de español en un momento y territorio determinados. Así, tomando el ejemplo de Moreno Fernández (1998: 19), “los hispanohablantes de México y de España pertenecen a una misma comunidad idiomática, pero no a una misma comunidad de habla” y, por ello, no comparten los mismos patrones de valoración de lo que es o no aceptable, prestigioso, etc. en determinadas situaciones.

Ante un panorama de variedad de la lengua como el que hemos planteado anteriormente, en el caso concreto del español y dada su extensión geográfica, cabría plantearse si no existe el riesgo de la 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<sup>46</sup>. Esta preocupación no es contemporánea, como demuestra la creación de la RAE ya en el siglo

---

45 El término “comunidad de habla” se refiere a: “un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar sociolingüísticamente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos”. (Moreno Fernández, 1998: 19).

46 Según Moreno Fernández y Otero (citado en Moreno Fernández, 2000: 15), “El español es una lengua relativamente homogénea, con carácter de coíné, con un importante grado de nivelación y con un riesgo débil o moderado de fragmentación”.

XVIII, cuyo lema “limpia, fija y da esplendor” da una idea de su carácter prescriptivo. En sus estatutos de 1715 se declaran como objetivos “cultivar y fijar en el modo posible la pureza y elegancia de la lengua castellana” y su primera tarea será elaborar un diccionario en el que tendrán que “escoger con sumo estudio y desvelo los vocablos y frases más propias de que han usado los autores españoles de mejor nota advirtiendo las anticuadas y notando las bárbaras o bajas”<sup>47</sup>. De esta declaración de intenciones extraemos dos ideas fundamentales: la alusión, por un lado, a lo más apropiado, lo original, y por otro, a los “autores de mejor nota”, lo que se relacionaría con el prestigio de la lengua escrita.

Así, 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 correctos 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.

Dado el carácter de corrección y prestigio que conlleva, “la norma es la apuesta segura -pragmáticamente hablando- para conseguir la aceptación de un hablante adoptivo en una comunidad de habla nativa” (Andión y Casado, 2014: 2.1.), por lo que podría ser interesante como modelo de lengua desde la óptica de nuestro campo de actuación (la enseñanza de ELE), donde existe un amplio debate sobre la variedad que ha de emplearse como modelo de enseñanza<sup>48</sup>, discusión en la que se incardina nuestro trabajo tratando de aportar información con respecto a las creencias y actitudes de los estudiantes checos hacia las variedades diatópicas del español. La noción de *prestigio*, fundamental dado que se selecciona como modelo de lengua el uso que hacen hablantes que, supuestamente, gozan de tal cualidad, es, no obstante, una característica, social, una percepción, algo completamente extralingüístico.

---

47 Ambas son citas de sus estatutos, consultados en <http://www.rae.es/la-institucion/organizacion/estatutos>.

48 Sobre este asunto, recomendamos la lectura de Andión y Casado (2014) y Moreno Fernández (2000).

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 con una serie de características:

- aparece más frecuentemente en la lengua escrita (aunque también en la oral, por ejemplo, en medios de comunicación internacionales o en contextos muy formales);
- la corrección (no puede ser incorrecto, si bien, lo correcto no es universal);
- se relaciona con los hablantes con mayor reconocimiento social por su cultura e instrucción (aunque lo culto, nuevamente, no es universal);
- 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 caso del 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. Para Demonte (2003: 4, citada en Andión y Casado, 2014: 2.1.), en el caso del español “el estándar es una koiné, una variedad común a un conjunto de dialectos, donde se elimina aquello que sea demasiado peculiar, particularmente en el terreno de la pronunciación y se buscan formas léxicas y morfológicas transparentes y de consenso”. Esta segunda acepción de *estándar* como español estándar o español general, resulta de gran interés, una vez más, para la toma de decisión con respecto al modelo de lengua para la clase de ELE.

A estas alturas, puede resultar interesante contrastar los conceptos de *norma* y *estándar*, recordando que el primero se refiere tanto a la corrección como al prestigio, mientras que

el segundo alude a lo 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 geográficas específicas, 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. De otro modo, el español (sus variedades) es una lengua de “estandarización monocéntrica” (Andión y Casado, 2014: 2.1.), puesto que

el mundo hispanohablante, en términos generales, acepta de forma universal unas mismas normas, unas mismas reglas. [...] cuentan con un solo modelo ortográfico y con un modelo gramatical y léxico compartido en su esencia por millones de hablantes. Es la norma de las academias de la lengua española (Moreno Fernández, 2000: 77).

Nótese como se dice “norma de las academias” puesto que, como es sabido, actualmente es la Asociación de academias de la lengua española<sup>49</sup> (ASALE) la que lleva a cabo, de forma conjunta, las obras de estandarización como ortografías, gramáticas, diccionarios, 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)”.

Retomando el asunto de la elección del modelo de lengua para la enseñanza de ELE, Moreno Fernández (2000) plantea que, combinando motivos geográficos y sociales, se dan, grosso modo, tres situaciones:

-se elige la variedad de Castilla por su “importante prestigio social y lingüístico” (Moreno Fernández, 2000: 80), al que se sumaría la modernidad de sus manifestaciones culturales;

-se toma como modelo la variedad “de la región hispánica propia, de la más cercana o con la que se tiene una mayor relación y afinidad” (Moreno Fernández, 2000: 80), como el de México en los Estados Unidos, por ejemplo;

---

49 Fundada en México en 1951, la primera obra de estandarización del español que llevó a cabo de forma conjunta fue la *Ortografía de la lengua española* (1999), a la que han seguido otras tan relevantes como el *Diccionario panhispánico de dudas*, la *Nueva gramática de la lengua española* y el *Diccionario de la lengua española*, ya en el siglo XXI. Componen la ASALE las academias de la lengua de (por orden de incorporación a la misma): España, Colombia, Ecuador, México, El Salvador, Venezuela, Chile, Perú, Guatemala, Costa Rica, Filipinas, Panamá, Cuba, Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Nicaragua, Argentina, Uruguay, Honduras, Puerto Rico, Estados Unidos y Guinea Ecuatorial.

-se emplea “un modelo de ‘español general’ -decididamente preferimos general a estándar-, un modelo lo más general posible, una norma hispánica abarcadora” (Moreno Fernández, 2000: 81), que tomaría como referente el español de la CNN, por ejemplo.

Los profesores, propone Moreno Fernández (2000: 88), pueden buscar el modelo adecuado a su contexto de enseñanza moviéndose entre las situaciones arriba presentadas, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y actitudes de sus estudiantes. Tal modelo ha de ser culto, basado en una norma prestigiosa y en el que se destaquen los usos generales entre los hispanohablantes.

Por su parte, Andi3n y Casado (2014) proponen, para la elecci3n del modelo de lengua de un curso, partir del espa3ol est3ndar (incluye, insistimos, criterios de comunidad -lo compartido- y neutralidad -lo no marcado como exclusivo de una variedad-), al que se a3adiría una norma culta a seleccionar de entre las existentes y que recibiría el nombre de “variedad preferente”, que se definiría como “un geolecto del est3ndar, ponderado, elevado a representante del modelo de lengua dentro del programa de un curso” (Andi3n y Casado, 2014: 2.1.) y que se seleccionaría atendiendo al tipo de curso, a los intereses y necesidades de los estudiantes y al contexto de ense3anza (como segunda lengua o como lengua extranjera<sup>50</sup>), principalmente. En un tercer y 3ltimo paso, se incluirían tambi3n rasgos de “variedades perif3ricas”, definidas como “geolectos del est3ndar diferentes a la variedad preferente o central del curso” (Andi3n y Casado, 2014: 2.1.) y que permitirán que el estudiante tenga una visi3n m3s completa de la lengua y se beneficie en t3rminos comunicativos, especialmente en cuanto a comprensi3n, de tal visi3n, entre otros beneficios<sup>51</sup>. En cuanto a la selecci3n de las variedades perif3ricas, se pueden seguir criterios lingüísticos como el n3mero de hablantes o la extensi3n de los territorios donde se usan o tener en consideraci3n intereses y necesidades de los estudiantes, posibilidades objetivas de interacci3n con hablantes de esas variedades, etc.

Para concluir, citamos la f3rmula que proponen Andi3n y Casado (2014: 2.3.) para la elecci3n del modelo de lengua en cursos de ELE (o de EL2) y que recoge los conceptos que hemos definido m3s arriba: “E-LE/L2 = ESPA3OL EST3NDAR + variedad preferente + variedades perif3ricas”.

---

50 “Español como segunda lengua” hace alusi3n a que el proceso de ense3anza-aprendizaje tiene lugar en un contexto donde el espa3ol se emplea fuera del aula mientras que para cursos en países donde el espa3ol no es lengua oficial o de comunicaci3n habitual se emplea el t3rmino “espa3ol como lengua extranjera”.

51 Se fomentaría, adem3s, una visi3n m3s plural del mundo hispanohablante, libre de visiones etnoc3ntricas.



Según el modelo propuesto, por tanto, una variedad por muy prestigiosa que sea no debería constituir a priori el modelo de lengua del curso sin antes reflexionar sobre qué rasgos comunes comparte con la comunidad hispanohablante, cuáles serían exclusivos (y, por tanto, fuera del estándar y menos rentables), cuál debería ser la variedad preferente (por el lugar donde se desarrolla el curso, intereses y necesidades -objetivas- de los estudiantes, además de tenerse en consideración otras variables como la variedad del profesor y la empleada como modelo en los materiales del curso, etc.) y qué variedades periféricas podrían abordarse. Como legítimas representantes de la lengua, todas las variedades diatópicas del español, por tanto, pueden constituir el modelo de lengua (siempre teniendo en cuenta los factores ya mencionados), sea como variedad preferente o como periféricas y, por supuesto, representadas en el español estándar en aquellos rasgos comunes a la mayoría de los hispanohablantes y no exclusivos de tal variedad.

Sin perseguir ofrecer orientaciones en el sentido de la elección de la modalidad lingüística, nuestro trabajo pretende constituir una aportación desde la perspectiva de un mejor conocimiento de las actitudes de los estudiantes checos de un contexto muy concreto de enseñanza hacia las variedades dialectales del español. No es objetivo del presente trabajo ofrecer tampoco una descripción detallada de las áreas geolectales del español ni entrar en discusión sobre la delimitación de las mismas. Nos hemos guiado, al respecto, por las áreas generales propuestas por Moreno Fernández (2000: 38), que, citando a Henríquez Ureña, señala las siguientes: caribeña, mexicana (incluye Centroamérica), andina, rioplatense, chilena, castellana, andaluza y canaria<sup>52</sup>. Cada una de ellas “podrían ser representadas por los usos lingüísticos de las ciudades y territorios más influyentes” (Moreno Fernández, 2000: 38), observación que hemos considerado a la hora de seleccionar a los hablantes cuyas grabaciones serán valoradas.

En todo caso, y por su interés para el profesor de ELE, recomendamos consultar Andión y Casado (2014), donde se encontrará una descripción detallada de áreas dialectales y rasgos lingüísticos que las caracterizan, junto con informaciones de tipo geopolítico e histórico de gran interés para el docente que quiera abordar el tratamiento de las variedades dialectales del español en sus clases con una base sólida<sup>53</sup>.

---

52 Por motivos metodológicos, no obstante, y como se explicará en el correspondiente capítulo, hemos descartado para nuestro estudio la variedad canaria, así como las variedades africanas y filipina.

53 También, Moreno Fernández (2000), “sinopsis de fácil consulta” (Moreno Fernández, 2000: 39).

### 3.2 Conceptos de actitudes y creencias

Una de las primeras definiciones sobre las actitudes la proporciona Allport (1954, citado por Garrett, 2010: 19), considerado uno de los fundadores de la Psicología social: “una disposición aprendida para pensar, sentir y comportarse de una manera determinada hacia una persona (u objeto)”. Según López Morales (2015), esta sería una concepción mentalista de las actitudes, al ser definidas como una disposición mental o estado intermedio entre el objeto de la actitud y la respuesta al estímulo. Metodológicamente, este tipo de definición conlleva la dificultad de estudiar algo que no podemos observar directamente y plantea cuestiones sobre qué datos deberían analizarse para inferir las actitudes y qué mecanismos pueden medirlas. Por otro lado, la ventaja de las concepciones mentalistas es la predicción de conductas, por lo que sería la opción preferida mayoritariamente (López Morales, 2015).

Frente a las anteriores, estarían las concepciones conductistas que “se basan en las respuestas que los hablantes dan a ciertas situaciones sociales” (López Morales, 2015: 232) y serían abordables directamente aunque, como desventaja, no predecirían la conducta.

Las definiciones mentalistas y conductistas también se diferencian en la composición que asignan a las actitudes. Las conductistas consideran que se trata de una “unidad indivisible” (López Morales, 2015: 233), mientras que las mentalistas optan por un modelo de varios componentes. Por ejemplo, la definición de Allport con la que abrimos el presente capítulo -de corte mentalista- contiene los tres componentes que la mayoría de definiciones<sup>54</sup> atribuyen a las actitudes (Garrett, 2010<sup>55</sup>):

-Cognitivo.- Contendría creencias sobre el objeto de la actitud<sup>56</sup>.

-Afectivo.- Conlleva sentimientos y se presenta en forma de “barómetro” que aprueba o desaprueba el objeto de la actitud.

-Conductual.- Implica la predisposición a actuar de un modo determinado y puede o no ir en consonancia con los anteriores componentes.

---

54 No existe consenso ni sobre la composición de las actitudes ni sobre cómo se relacionarían sus componentes. Moreno Fernández (1998) y López Morales (2015) ofrecen un panorama resumido al respecto.

55 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).

56 López Morales (2015) añade también percepciones y estereotipos.

Rockhead, en López Morales (2015), propone, sin embargo, que las actitudes se componen de varias creencias, cada una de las cuales, a su vez, incluiría los componentes cognitivo, afectivo y conductual.

Una concepción multifactorial de las actitudes implica, en todo caso, abordar la relación que se establece entre dichos elementos. Garrett (2010) menciona la *Teoría de la disonancia cognitiva*, de Festinger (1957), según la cual la gente prefiere mantener creencias, actitudes y conducta en sintonía unas con otras. No obstante, no siempre se daría esa consonancia entre los tres elementos, que pueden actuar de forma independiente<sup>57</sup>, por lo que podría convenir estudiarlos por separado y no asumir que funcionan de forma alineada. Para Garrett (2010), los estudios indicarían que generalmente los componentes cognitivo y afectivo están relacionados, mientras que la controversia se centraría en la congruencia de los comportamientos y las actitudes<sup>58</sup>.

Una propuesta para sortear la situación arriba descrita de la posible falta de consonancia entre los componentes actitudinales, la representaría el modelo explicativo de Ajzen y Fishbein<sup>59</sup> (1980), mencionado en Garrett (2010), que propone un componente intermedio entre las actitudes y la conducta que serían las intenciones (o intenciones de comportamiento), que a su vez vendrían determinadas por las actitudes de la persona hacia el comportamiento<sup>60</sup> y por sus creencias normativas subjetivas<sup>61</sup>. Posteriormente, Ajzen (1985), en Garrett (2010), desarrollará la propuesta anterior añadiendo al esquema factores internos (si tenemos la capacidad, conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo una acción) y externos (disponibilidad de tiempo, oportunidad, lugar y dependencia de otras personas) que podrían influenciar la relación actitud-comportamiento<sup>62</sup>.

Retomando la definición inicial de Allport, esta destacaba una importante característica

---

57 En Garrett (2010) se proponen dos ejemplos: Hewstone, Manstead y Stroebe (1997) sobre ir al dentista (el componente cognitivo se mostraría a favor, el afectivo sería más bien contrario y, por fin, la conducta puede ser no acudir) y un estudio de Breckler (1984) sobre actitudes de la gente hacia serpientes, con resultados diferentes en la alineación de los tres componentes en función de la presencia o no real de serpientes.

58 Cita a La Piere (1934), que mostró cómo el comportamiento de ambos componentes puede funcionar en sentidos opuestos, a Hanson (1980), que evidencia cómo en estudios de campo la relación actitud-comportamiento es menos estrecha que en estudios de laboratorio (con mayor control de los elementos en juego) y a Erwin (2001), que muestra cómo algunas actitudes pueden entrar en conflicto con otras.

59 Este modelo recibe la denominación de *Teoría de acción razonada* (la traducción es nuestra).

60 Las creencias hacia las consecuencias de llevar a cabo la conducta y la evaluación de las consecuencias influirían estas actitudes.

61 Estas creencias se verían influenciadas, a su vez, por otras sobre cómo los demás juzgarían un determinado comportamiento y por el grado en que una persona toma en consideración la visión de los otros.

62 Esta nueva propuesta se denomina *Teoría del comportamiento planeado* (traducción propia).

de las actitudes: son aprendidas, no innatas. Tal aprendizaje se produciría por nuestras propias vivencias y por influencia del entorno social. Ejemplos al respecto serían, desde el entorno familiar que premia o reprueba determinados comportamientos lingüísticos del niño, hasta la variedad privilegiada en el entorno escolar, etc<sup>63</sup>.

Por su parte, Sarnoff (1970: 279, citado por Andión 2013: 159), desde el mismo campo de la Psicología social, define las actitudes como “disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente ante una clase de objetos”, definición que destaca dos aspectos importantes de las actitudes, como indica 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.

Una última característica que destaca Garrett (2010) de las actitudes es su doble faceta como *input* y *output*. En el primer sentido -*input*- una actitud favorable de los estudiantes checos hacia el español, por ejemplo, podría producir resultados positivos en su proceso de aprendizaje de la lengua, lo cual, a su vez, podría generar más actitudes positivas (*output*). Desde otro ángulo, las actitudes influyen en nuestro uso diario de la lengua, tanto desde el punto de vista de la recepción (*input*) como de las elecciones de elementos disponibles que hacemos para producir (*output*) nuestros intercambios comunicativos según cómo queramos presentarnos ante los demás. En ambos casos, las actitudes vistas como *input/output* se relacionan estrechamente con el comportamiento.

Desde la Sociolingüística, y dentro del ámbito del hispanismo, López Morales (2015) menciona un modelo diferente de definición, que sería el de Fishbein, quien separa la actitud (compuesta solo por el componente afectivo) de la creencia (conformada por el cognoscitivo y el de acción). A partir de ahí, López Morales (2015) coincide con Fishbein en separar actitud y creencia pero, desde su punto de vista, las actitudes contarían con un único componente, el conativo. Así, en su modelo, las creencias tendrían un componente cognitivo y otro afectivo y, en ocasiones, producirían actitudes, que estarían compuestas por el componente conductual mencionado. En el esquema explicativo que presenta López Morales (2015: 235), el término “cognoscitiva” (componente de las creencias) figura

---

63 Garrett (2010) cita, no obstante, algunos estudios, que podrían apuntar hacia la existencia de posibles factores hereditarios (Tesser, 1993) o al menos a que influirían tanto factores de herencia genética como del entorno social (Alford, Funk y Hibbing, 2005, sobre gemelos en los Estados Unidos y Australia). En relación con esto y con la controversia sobre la estabilidad o duración de las actitudes, las adquiridas en la infancia serían más duraderas que otras (Garrett, 2010, mencionando un estudio de Sears, 1983) y, por otro lado, habría actitudes más o menos superficiales y estables.

entrecomillada para indicar que las creencias no tienen por qué basarse en hechos reales e, inclusive, en gran medida no aparecen motivadas empíricamente. López Morales (2015) ilustra su definición con un ejemplo sobre etimologías populares. Si sobre un fenómeno “X” se cree que su origen es rural (por tanto, marcado como no elegante, etc.), esto podría producir una actitud negativa hacia dicho fenómeno que conllevaría rechazarlo en general y, por tanto, especialmente en estilos cuidados (con más conciencia lingüística), el hablante no lo utilizaría. Aunque no todas las creencias producirían actitudes, sí supondrían una toma de posición. Moreno Fernández (1998: 185) señala que, del modelo de López Morales, se desprende que “las actitudes están formadas por comportamientos (componente conativo), por conductas que pueden ser positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo” e indica que las creencias pueden generar actitudes diferentes que, por su parte, pueden ayudar a conformar creencias. Para concluir con el panorama de las definiciones, Shaw y Wright (1967), en López Morales (2015: 234), señalan que las actitudes “son adquiridas, permanecen implícitas, son relativamente estables, tienen un referente específico, varían en dirección y grado y proporcionan una base para obtener índices cuantitativos”.

Las actitudes hacia las lenguas, como señala López Morales (2015), afectarían tanto a aspectos muy específicos (como, por ejemplo, la realización de un fonema de una forma u otra) como a variedades y lenguas en general (propias o de otras comunidades) y, por ello, su estudio es de gran importancia puesto que pueden ocasionar consecuencias que van desde el fomento o estigmatización de determinados cambios lingüísticos hasta impulsar la discriminación lingüística o determinar el aprendizaje de segundas lenguas. Pese a tal afirmación, en este último ámbito aún se encuentran pocos trabajos de investigación.

son menos los estudios que se centran en las percepciones y creencias [...] hacia las variedades de una misma lengua, así como de las actitudes que provocan, y de su incidencia en ámbitos concretos de gran desarrollo en la actualidad, tales como la enseñanza y adquisición de lenguas segundas y extranjeras (Cestero y Paredes, 2015: 257).

Para concluir, en nuestra investigación adoptamos el modelo de la Sociolingüística presentado por López Morales (2015), considerando, pues, el componente cognitivo y afectivo de las creencias y el conativo de las actitudes, si bien, siguiendo la postura de Andión (2013: 160), nos referiremos conjuntamente a actitudes y creencias y abordaremos, con nuestros cuestionarios, los tres componentes mencionados.

## 4. Metodología

### 4.1 Metodología de los estudios sobre actitudes y creencias hacia las lenguas

Según Ryan, Giles y Sebastian (1982), los estudios sobre actitudes hacia la lengua se han desarrollado empleando tres tipos de técnicas de evaluación: medición directa, análisis de contenido de tratamiento social y medición indirecta.

-El método directo.- Según Garrett (2010), es el que más ampliamente ha sido utilizado en la bibliografía sobre actitudes hacia la lengua, especialmente en ámbitos educativos, con respecto a profesores y alumnos, aunque también en contextos de lenguas minoritarias y planificación lingüística. Consiste en la obtención de datos de forma directa, mediante cuestionarios, tests, entrevistas y observación directa, entre otras técnicas.

Las herramientas empleadas, cuestionarán abiertamente a los informantes sobre sus actitudes hacia aspectos relacionados con las lenguas. Así, tendrán que responder explícitamente sobre sus preferencias, motivos, etc. A priori parecería la forma obvia de conseguir este tipo de información pero, como Garrett (2010: 39) indica, “las cosas no son siempre tan sencillas”. Por ejemplo, las técnicas de observación directa (especialmente empleada en Antropología) han sido criticadas porque “pueden pecar de un excesivo subjetivismo” (Blas Arroyo, 1999: 53). Las entrevistas, por su parte, ofrecen la desventaja de que conllevan manejar un gran volumen de grabaciones para conseguir un número representativo de datos. Así, muchos investigadores recurren a los cuestionarios que ofrecen la ventaja de la facilidad de aplicación y recogida de datos (Dorian, 1981, en Blas Arroyo, 1999: 53).

Los cuestionarios pueden ser de respuesta cerrada (por ejemplo, con escalas de diferenciación semántica<sup>64</sup> o con preguntas de selección múltiple) o abierta. Estos últimos han sido muy empleados por la riqueza de información que pueden aportar al dejar al informante libertad de respuesta si bien, tal información puede resultar difícil de gestionar (Blas Arroyo, 1999).

En cuanto a los tests, los “más divulgados son los de aceptabilidad/gramaticalidad e inseguridad lingüísticas, empleados tanto en estudios sobre comunidades monolingües como bilingües” (Blas Arroyo, 1999: 53). Los primeros consisten en preguntas directas

---

<sup>64</sup> Estas escalas, que se describen más abajo, se emplean también con técnicas indirectas.

para que el informante (o hablante) opine sobre tales cualidades (aceptabilidad y/o gramaticalidad) de determinados elementos lingüísticos. Este tipo de pruebas, según Silva-Corvalán (1989: 38), mencionada en Blas Arroyo, 1999: 54), serían de gran utilidad para medir actitudes subjetivas hacia los rasgos lingüísticos, aunque se pensaron inicialmente para analizar la competencia lingüística de hablantes nativos. No obstante, también ofrecen inconvenientes, como determinar si los informantes están juzgando aceptabilidad y/o gramaticalidad en base a datos lingüísticos, entre otros.

Por último, como ejemplo de método directo original alejado de los cuestionarios y tests, cabe mencionar el estudio de Hyrkestedt y Kalaja's (1998), citado por Garrett (2010), sobre actitudes hacia el inglés en Finlandia, para el que confeccionaron y publicaron una carta al director sobre el uso del inglés en ese país y que los informantes (estudiantes) debían responder mostrándose a favor o en contra de los argumentos presentados en ella.

-Estudios de tratamiento social.- Incluyen trabajos que analizan materiales de diferentes fuentes (Garrett, 2010) mediante técnicas de observación, observación participativa y estudios etnográficos y análisis documental. Algunos ejemplos propuestos por Garrett (2010) incluyen: estudio de cartas al director de periódicos africanos para analizar actitudes favorables y contrarias al uso del inglés en África (Schmied, 1991), análisis de distintos tipos de literatura y documentos en relación con creencias sobre diferencias de género (Kramarae, 1982), estudio de actitudes hacia el uso de la lengua por parte de hombres y mujeres a partir de historietas (Kramer, 1974), análisis de estereotipos etnoculturales en el uso de la lengua en anuncios de televisión en Japón (Haarmann, 1984, 1989), uso del inglés en anuncios impresos en Suiza (Cheshire y Moser, 1994), uso del galés en un periódico durante 150 años (Bishop et ál., 2005a) y análisis de "paisajes lingüísticos"<sup>65</sup> sobre predominio de lenguas o variedades en cuanto a la cantidad, contextos temáticos donde aparecen, relación entre cuáles destacan en las señales y jerarquía entre lenguas (trabajos, por ejemplo sobre Bruselas, Uganda, Tokio, Irlanda, China y Gales).

-El método indirecto.- Se aplica sin que el hablante sepa cuál es el objeto real de estudio (en nuestro caso, por ejemplo, las actitudes y creencias hacia variedades diatópicas a través de preguntas sobre formación y profesión de los hablantes). En los estudios sobre actitudes

---

<sup>65</sup> Landry y Bourhis (1997: 25, en Garrett, 2010) los define como la lengua usada en señales de carretera, vallas publicitarias, nombres de calles, en tiendas, edificios administrativos, etc. y que puede extenderse a pegatinas, tatuajes y otros.

hacia la lengua, el método indirecto más utilizado es el *Matched Guise* (MG, pares ocultos, máscaras o pares falsos) al que ya nos hemos referido antes, consistente, en su versión original, en que los informantes deben evaluar grabaciones de supuestos hablantes que en realidad son la misma persona utilizando dos o más lenguas (o variedades). Tras escuchar a cada “hablante”, los informantes completan cuestionarios con escalas de evaluación. Conocen, pues, que están llevando a cabo una tarea de evaluación pero desconocen qué están evaluando de forma específica (acentos, variedades diatópicas, etc.). Para mantener la fiabilidad de la prueba, se debe controlar al máximo que solo una característica (por ejemplo, la variedad diatópica) sea diferente en todas las grabaciones y que el resto (velocidad, pausas, etc.) se mantenga constante. Una variante de esta técnica, denominada *Verbal Guise* (máscara verbal), consiste en que las variedades a analizar son grabadas por hablantes diferentes.

Según Allport (1935: 839, citado por Garrett, 2010: 20), una de las características más relevantes de las actitudes sería que “nunca se pueden observar directamente”, por lo que resultaría útil acudir a técnicas indirectas.

Garrett (2010) presenta las principales ventajas de la técnica de pares ocultos, entre las que destacamos que, al ser una técnica indirecta, sería más apropiada para investigar las actitudes privadas de las personas, ya que las preguntas directas pueden sufrir del sesgo de aceptación social, es decir, que los informantes respondan lo socialmente esperable. Asimismo, como se ha empleado en numerosos estudios en distintos contextos, permite comparar resultados y, por tanto, el desarrollo de un corpus teórico.

No obstante, el mismo autor propone algunas desventajas del MG (Garrett, 2010):

-La relevancia o prominencia.- Si los informantes escuchan el mismo texto varias veces con la única diferencia del acento empleado, es posible que tales informantes den más relevancia al acento de la que tendría en un entorno no experimental.

-La percepción.- Es posible que los informantes no perciban que las voces evaluadas representan las variedades que el investigador pretende analizar.

-La autenticidad del acento.- Si para analizar actitudes hacia acentos diferentes (entendidos como variedades regionales) en las grabaciones, se controlan otros factores (por ejemplo, la entonación, las pausas, etc.), se corre el riesgo de desvirtuar las variedades que se quiere



analizar y, por tanto, de trabajar con variedades de laboratorio.

-La autenticidad imitada.- Especialmente cuando un mismo hablante trata de imitar muchas variedades en las grabaciones, es esperable que la exactitud pueda resentirse.

-La autenticidad de la comunidad.- Dado que la lengua es esencialmente variable, es necesario tener en consideración, tanto en las grabaciones como en los informantes, la variedad concreta que usan y evitar etiquetas generales que puedan inducir a error.

-La autenticidad de estilo.- En muchos estudios se han empleado en las grabaciones lecturas de textos escritos. Los resultados no deberían generalizarse para otros estilos, por ejemplo, más espontáneos. Este inconveniente podría solventarse utilizando grabaciones sobre discurso espontáneo pero manteniendo el tema constante en todas para que puedan compararse los resultados de unas y otras, y no se achaquen a reacciones ante el tema.

-La neutralidad.- Para las grabaciones, los textos leídos suelen ser descritos como objetivamente neutrales, es decir, que no deberían producir reacciones ante el contenido y sí ante el hablante. Esto ha sido cuestionado, pues el mismo texto puede generar interpretaciones diferentes por la edad que se le supone al hablante<sup>66</sup>, por ejemplo.

-Efecto fatiga.- Dependiendo del número de grabaciones (y su duración), puede producirse fatiga entre los informantes, lo que restaría valor a los datos.

-Algunos estudios demostraron que los resultados pueden variar en función de quién es el hablante que lee los textos en las diferentes variedades, incluso si hablantes distintos producen las mismas variedades.

Moreno Fernández (1998) añade algunos inconvenientes más a la técnica de los pares ocultos como, por ejemplo, la dificultad de separar la valoración de la voz que se escucha de la valoración de las cualidades de la persona que habla o de la variedad que emplea esa persona. Por otro lado, también destaca cómo, en textos leídos, se puede caer en valoraciones de la calidad de la lectura (y no de la variedad empleada), a lo que se suma que el tema tratado en la grabación también puede influir sobre la actitud dado que hay temas que nunca se tratan en una variedad o lengua determinada. Según Moreno Fernández (1998), tales limitaciones podrían superarse mediante la “medida de la implicación” de

---

66 Concretamente, Garrett (2010) se refiere a un estudio de Giles, Coupland, Henwood, Harriman y Coupland (1990) en el que los informantes atribuían diferentes valoraciones al uso de las mismas palabras por parte de los hablantes de las grabaciones, en función de la edad que creían que tenían.

Joshua Fishman, consistente en comparar resultados de los cuestionarios con resultados de observación de la conducta real.

Además de las críticas señaladas, la técnica original del MG, donde solían evaluarse grabaciones de hablantes bilingües leyendo textos en dos o más variedades o lenguas, ha recibido propuestas de mejora. Blas Arroyo (1999: 52) recoge algunas:

-que los textos leídos, aunque sean del mismo tema, no contengan las mismas palabras (Shuy *et ál.*, 1969);

-evitar que los informantes se den cuenta que están participando en un experimento (Giles y Bourhis, 1976);

-emplear grabaciones con registros menos artificiales que las lecturas en voz alta de pasajes escritos para evitar la falta de naturalidad (Kimple, 1968);

-utilizar grabaciones de diálogos, donde se puede observar mejor la interacción entre hablantes (Kramer, 1964);

-usar grabaciones espontáneas del propio investigador, de donde se extraen fragmentos monologados (Scherer, 1972).

Una variación de la técnica de MG sería el *Verbal Guise* (VG), consistente en que cada variedad (o lengua) analizada es representada por un hablante auténtico en lugar de ser la misma persona la que produce las grabaciones en varias lenguas (o variedades). Esta técnica tendría como ventajas evitar los problemas de la autenticidad del acento y de la autenticidad imitada, así como evitar la dificultad que puede surgir de encontrar un hablante que pueda producir distintas variedades de forma realista.

Por supuesto, también pueden señalarse algunos inconvenientes:

-Al valorar a hablantes diferentes, no se controlan todas las variables salvo la variedad diatópica empleada, por lo que las diferentes actitudes ante los hablantes pueden deberse a otras características y no solo a la variedad que emplean. Esto podría tratar de solventarse empleando varios hablantes de la misma variedad y analizar la media de los resultados para ellos aunque, recordemos, aumentar el número de hablantes puede redundar en el efecto fatiga, ante lo cual una opción puede ser reducir el número de variedades a analizar.

-Puede producirse efecto fatiga si se analizan muchos hablantes (afectaría especialmente

a la valoración de los últimos) y si repiten todos el mismo texto o palabras, lo cual podría solventarse presentando una parte de las grabaciones a un grupo de informantes y otra, a otros. Otra forma de minimizarlo sería ordenar de forma aleatoria las variedades para que ninguna se vea perjudicada o beneficiada por su posición (las primeras, las últimas, las que van antes de o después de determinada variedad, etc.).

En general, cuando se trabaja con grabaciones, una cuestión discutida y relacionada con la autenticidad surge cuando distintas personas (o una en MG) leen o producen el mismo texto, sometiéndose así al informante a una tarea poco probable en la vida real (Garrett, 2010): una persona evaluando varias voces que dicen exactamente lo mismo.

También, es metodológicamente discutible el hecho de que los hablantes de las grabaciones que se evalúan se presenten sin información sobre su nombre, ocupación, clase social, etc. Giles y Ryan (1982) aluden a investigaciones en las que se demostró que las actitudes hacia variedades no estándar mejoraban cuando se conocía que el hablante era de clase media o en situaciones más familiares.

En los estudios sobre actitudes, para evaluar variedades diatópicas, lenguas y hablantes, se suelen emplear escalas de diferencial semántico. Estas escalas, según Garrett (2010), provienen de un estudio de Osgood, Suci y Tannenbaun (1957) y son las más empleadas con la técnica de los pares ocultos. En ellas, se sitúan dos etiquetas semánticamente opuestas en cada lado de la escala (muy comúnmente adjetivos como, por ejemplo, “agradable/desagradable”) y, entre ambos términos, se encuentra la escala con números equidistantes (por ejemplo, de 1 a 7). Elegir números pares o impares en la escala es otra decisión discutida por los investigadores, puesto que proponer números pares implica obligar al informante a decantarse por un extremo u otro de la escala, negando la posibilidad de tener una actitud neutra<sup>67</sup>. Por otro lado, en una escala con número impares, el número central puede resultar ambiguo, puesto que puede significar el punto de la escala donde se encuentra la opinión del informante o también puede reflejar que el informante no sabe.

Otro tipo de escala empleado para estudiar actitudes son las escalas de Likert, donde se presentan frases al informante y este debe indicar en la escala en qué grado está de acuerdo

---

<sup>67</sup> Por ejemplo, el estudio de Lambert *et al.*, 1960, mencionado en Garrett (2010), pionero en este ámbito y creador de la tradición de estudios con técnica MG, empleó escalas de seis números.

con lo que proponen dichas frases (por ejemplo, “totalmente”, “parcialmente”, “en desacuerdo”, etc.).

Por supuesto, la elección de etiquetas para las escalas de valoración, es otra decisión metodológica que normalmente los investigadores, según Garrett (2010), resuelven de tres formas distintas:

1- Eligiendo etiquetas empleadas en investigaciones similares anteriores. En este sentido, es importante un estudio de Zahn y Hopper (1985), mencionado por Garrett (2010), en el que, partiendo de las etiquetas utilizadas en escalas de diferencial semántico de numerosos trabajos, concluyen que todas ellas pueden clasificarse en una de las siguientes tres categorías o factores: superioridad (por ejemplo, *rico/pobre*, *con formación/sin formación*) atractivo (*amable/descortés*) y dinamismo (*enérgico/perezoso*). Muchos investigadores recurren, pues, a etiquetas que representen esos tres factores.

2- Llevar a cabo un estudio preliminar con personas que, juzgando variedades o lenguas, utilizarán determinados términos que serán los que se emplearán posteriormente como etiquetas para las escalas.

3- Una combinación de las dos anteriores.

En todo caso, emplear etiquetas ya utilizadas en otros estudios puede facilitar la comparación de resultados entre trabajos diferentes pero puede evitar que se estudien nuevos aspectos.

Con respecto a si son más adecuadas las técnicas directas o las indirectas, puede suceder que, dependiendo del contexto, haya diferencias entre las actitudes privadas de las personas y las que están “preparados para contar a la gente” (Garrett, 2010: 42). También puede ser que, en según qué contextos, la gente funcione con dos sistemas de actitudes paralelos, siendo que solo son conscientes de uno de ellos mientras que el otro funcionaría de manera subconsciente<sup>68</sup> y sería, por tanto, accesible mediante técnicas indirectas.

Aparte del método (directo o indirecto), también es importante seleccionar el tipo de preguntas a realizar a los informantes para recoger la información. Garrett (2010) presenta problemas metodológicos que pueden acarrear distintos tipos de preguntas:

---

68 Garrett (2010) menciona al respecto un trabajo de Kristiansen (2009) sobre cambio lingüístico en Dinamarca en el que llegaría a esas conclusiones sobre valores que operan a nivel subconsciente.

-Preguntas que plantean hipótesis.- Preguntas del tipo “¿qué harías si...?” pueden presentar el problema al que ya aludimos más arriba sobre la inconsistencia en la relación entre las actitudes declaradas y el comportamiento, por lo que no parecen apropiadas para predecir ni ofrecer visiones profundas sobre comportamientos futuros basados en actitudes.

-Preguntas excesivamente tendenciosas.- Deben evitarse las preguntas que inclinen al informante a responder en un determinado sentido, sea por las palabras empleadas o por el sentido general de la pregunta.

-Preguntas múltiples.- Debe cuidarse la formulación de preguntas para evitar que la respuesta pueda referirse a una o a varias partes de la misma.

-Sesgo de aceptación social.- Muchas personas responden algo socialmente aceptable, contestan con las actitudes que deberían tener, no las que realmente tienen y que tal vez no estén dispuestos a reconocer. Parece ser que este sesgo afectaría más a entrevistas que a cuestionarios pero, en todo caso, para evitarlo, debe garantizarse el anonimato o la confidencialidad a los informantes.

-Sesgo de consentimiento.- Se refiere a la preferencia de algunas personas a mostrar acuerdo con determinado ítem, independientemente del contenido, buscando la aprobación del investigador. Nuevamente, podría afectar más a entrevistas.

Por otro lado, independientemente de si la técnica es directa o indirecta, algunos estudios parecen apuntar a diferencias en los resultados en función del lugar donde se produzca la recogida de datos. Giles y Ryan (1982) destacan cómo situaciones<sup>69</sup> formales, públicas y que conllevan relaciones entre grupos distintos suelen implicar un cierto “estrés relacionado con el estatus” (Giles y Ryan, 1982: 219), como sucedería con centros escolares y universitarios, administraciones públicas y centros de trabajo, precisamente los lugares (y el modo, puesto que suelen realizarse las audiciones y las valoraciones en encuestas u otras herramientas en presencia de varias personas-informantes) donde suelen llevarse a cabo las recogidas de datos en investigaciones sobre actitudes. Por otro lado, situaciones informales, privadas y de relaciones entre miembros del mismo grupo (vinculadas con el hogar, la familia y el barrio, por ejemplo), estarían orientadas hacia valoraciones conectadas con la solidaridad. Así, una situación entre dos personas puede

---

<sup>69</sup> Deben entenderse las situaciones desde un punto de vista sociolingüístico, como formadas por el entorno, el objetivo y los participantes de un intercambio comunicativo.

evaluarse en función de cualidades centradas en la persona más probablemente en ausencia de público que en su presencia.

Por último, también parece haber evidencias sobre la influencia del investigador en los resultados (relaciones de género, raza, etc. entre investigador e informantes) y sobre la lengua empleada para recoger los datos.

Nos gustaría concluir este breve repaso de los métodos y herramientas más empleados en los estudios de actitudes lingüísticas, haciendo mención a dos ejemplos recogidos en Garrett (2010) que demuestran la gran variedad de técnicas<sup>70</sup> que es posible aplicar en este tipo de investigaciones:

-Cairns y Duriez (1976) estudian las actitudes de niños de Irlanda del Norte, católicos y protestantes, hacia el inglés RP, inglés de Belfast (de clase media) e inglés de Dublín (también de clase media) presentándoles grabaciones en las variedades analizadas y haciéndoles después preguntas sobre identidad nacional (en qué país viven y cuál es la capital de su país).

-Kristiansen (1997) estudia las actitudes de daneses hacia cuatro variedades del danés a través de un anuncio que se emite en el cine (en diferentes sesiones y películas se reproduce el anuncio en una de las variedades analizadas) y en el que se solicita participación del público en una encuesta sobre hábitos cinéfilos (también se recogieron datos sociológicos)<sup>71</sup>.

## **4.2 Metodología del presente trabajo**

Nuestro estudio se enmarca en un contexto concreto, el IC de Praga, institución que forma parte del estado español con la función de difundir las lenguas y las culturas de los países hispanohablantes. Se trata, por tanto, de un centro de enseñanza no reglada, es decir, fuera del sistema educativo checo, presente en la mencionada capital desde el año 2005. Los estudiantes de este centro, por encima de los mil quinientos anuales, son en su práctica totalidad adultos, predominan las mujeres y los aprendientes suelen contar con estudios

---

<sup>70</sup> En general, es dentro del grupo de las técnicas indirectas donde se encuentra una mayor variedad.

<sup>71</sup> En ambos estudios, por supuesto, sería relevante la cuestión ya señalada sobre cómo puede influir el lugar de recogida de datos, puesto que nuestras actitudes hacia una misma lengua o variedad pueden no ser las mismas en el entorno familiar que en el profesional, cuando trabajamos que cuando vamos al cine, para responder a un anuncio en un espacio público que para completar una tarea escolar.

universitarios. La mayoría de los estudiantes son de nacionalidad checa pero abundan otras nacionalidades como eslovacos, rusos y otros.

Para analizar sus creencias y actitudes, hemos elaborado dos cuestionarios diferentes, ambos en español y en checo para facilitar su comprensión, especialmente entre los estudiantes de los niveles iniciales.

El primero de ellos consta de veintiséis preguntas que los informantes deberán responder sin necesidad de escuchar ningún audio, por lo que lo denominaremos “cuestionario sin audios” (a partir de ahora, CSA), y puede consultarse en el anexo número 1. Se divide en tres secciones por el tipo de información que se pretende obtener: datos personales, contacto con el español y opinión sobre el español que se habla en el mundo.

En la parte de datos personales (preguntas 1 a 7) se incluyen cuestiones sobre nivel de estudios, profesión y nivel del curso de español que están estudiando en la actualidad.

Las preguntas 8 a 12, inclusive, tratan sobre el contacto que el estudiante ha tenido con el español, sea en cursos de lengua o en estancias en países donde se habla español o a través del contacto con hispanohablantes. También se cuestiona sobre el origen tanto del profesor actual como de otros que hayan tenido en el pasado. Pretendemos obtener información sobre las variedades diatópicas con las que han tenido relación los estudiantes para poder posteriormente contrastar estos datos con los obtenidos en otras partes de la encuesta, buscando la existencia de posibles influencias<sup>72</sup>. En esta segunda parte, las preguntas son abiertas (salvo las opciones “sí/no”), decisión que hemos adoptado por dos motivos. En primer lugar, no queríamos ofrecer durante el desarrollo de la encuesta ninguna información sobre países o regiones donde se habla el español que pudiera orientar las respuestas y, en segundo lugar, pretendíamos que el estudiante aportara la información con la que contaba, sea el nombre de una ciudad, región, país, área geográfica, etc., lo cual resultaría muy complicado de incluir en una pregunta de respuesta cerrada.

---

<sup>72</sup> Metodológicamente, a efectos de poder comparar coincidencias entre las variedades con las que hayan tenido contacto (por sus profesores, estancias, cursos, contactos) y sus respuestas a la parte del CSA sobre opinión acerca del español en el mundo y a las valoraciones de variedades (en los dos CCA), anotaremos en estas preguntas de contacto la variedad principal o más extendida en el lugar que se mencione. Es decir, si un informante indica haber residido en Madrid, anotaremos contacto con la variedad castellana aunque es posible que, en tal estancia, haya tenido contacto solo con hablantes andaluces y compañeros de trabajo mexicanos. Somos conscientes de las limitaciones de obrar así pero nos pareció imposible a efectos de recogida de datos pedir en el CSA a los informantes el nivel de detalle necesario para conocer exactamente la variedad o variedades con las han contactado en viajes, estancias, con hispanohablantes, etc.

La tercera y última parte del CSA consiste en catorce preguntas (desde la 13 a la 26, ambas inclusive) relacionadas con las variedades diatópicas del español. La pregunta número 13 pretende obtener información sobre variedades que los estudiantes dicen identificar y la 14 sobre en qué aspectos (léxico, gramática y pronunciación) creen que se diferencian los dialectos del español. Las preguntas 15 a 20 (inclusive) inquieren sobre preferencias dialectales de los informantes en aspectos como corrección, facilidad de aprendizaje y gusto y son de respuesta abierta, por los motivos mencionados de no influir en las respuestas ni facilitar información sobre geolectos. Con estas preguntas obtendremos las valoraciones de los estudiantes en aspectos como el estatus (corrección), el aprendizaje (fácil/difícil) y la afectividad (cuál les gusta más). A continuación vienen preguntas sobre los profesores (preferencias de los estudiantes sobre el origen del docente y sobre la importancia de que tenga formación en variedades diatópicas), sobre el español (qué variedad preferirían aprender y cuál debe enseñarse en su país) y sobre trabajar en clase con distintas variedades diatópicas. Las respuestas a estas preguntas se pondrán en relación con los datos obtenidos en las cuestiones sobre contacto con el español<sup>73</sup>.

Con respecto al segundo cuestionario, se trata de preguntas que los estudiantes deben responder tras escuchar grabaciones de hispanohablantes de las siete variedades que hemos seleccionado para esta investigación. Este cuestionario se divide en dos partes que comparten cuatro preguntas exactamente iguales. En la primera parte, que puede consultarse en el anexo número 2, los informantes no reciben información alguna sobre los hablantes de las grabaciones, por lo que la denominaremos “cuestionario con audios sin info” (a partir de ahora CCA-sin info) y en la segunda, facilitamos a los estudiantes información sobre la procedencia (solo indicamos el país y, para los hablantes españoles, si es del centro o del sur) y el sexo del hablante, por lo que nos referiremos a esta parte como “cuestionario con audios con info” (en adelante, CCA-con info) y puede consultarse en el anexo número 3. Además de la diferencia ya señalada, el CCA-sin info incluye una pregunta más en la que se pide al estudiante que indique de dónde cree que es la persona del audio que acaba de escuchar.

Sobre las preguntas de las dos partes de este segundo cuestionario (CCA-sin info y CCA-con info), en la primera cuestión pedimos a los informantes que valoren de forma directa “el español de la persona que habla” mediante siete escalas de diferencial

---

73 Ver nota anterior.



semántico. En el extremo de cada escala se situaron etiquetas de significado opuesto y, entre dichos extremos, colocamos seis puntos intermedios (de 1 a 6), de manera que el informante debe marcar el número que mejor refleje su valoración de cada variedad, es decir, el número que se sitúe más cerca del concepto con el que quiera valorar el audio escuchado. Al seleccionar un número par (6) de puntos intermedios para las valoraciones de las escalas, hemos tomado la opción metodológica de obligar a los informantes a tomar partido y situarse en uno de los dos lados de la escala y, por otro lado, pretendemos evitar que puedan “marcar la puntuación intermedia por comodidad, por desinterés, por cansancio, para evitar una mayor implicación, etc.” (Cestero y Paredes, 2015: 263). De este modo, la puntuación menor en cada escala será de 20 en cada nivel (A1, A2, B1, etc.) y la máxima, de 120<sup>74</sup>.

Para la elección de las etiquetas o términos semánticamente opuestos para las escalas, nos hemos guiado por Cestero y Paredes (2015: 263) en la selección de los siguientes cuatro adjetivos<sup>75</sup>: *difícil/fácil* (sin bien ellos emplean *complicada/sencilla*), *agradable/desagradable*, *rural/urbano* y *claro/confuso*. A ellos les hemos añadido dos relacionados con el estatus: *más/menos correcto* y *más/menos prestigioso*. Con las etiquetas empleadas, pretendemos obtener información sobre actitudes relacionadas con el estatus (*más/menos correcto*, *más/menos prestigioso*, *rural/urbano* y *claro/confuso*) y con el atractivo (*agradable/desagradable*, más la percepción de dificultad de comprensión y aprendizaje, *difícil/fácil*).

Como podrá observarse en los anexos 2 y 3, en las encuestas se ha cambiado el orden de presentación de los extremos de las escalas para que no se correspondan en todos los casos con características o positivas o negativas y, por tanto, para evitar que los estudiantes respondan de forma automática por desinterés o por efecto cansancio. Por el mismo motivo, los valores de los seis puntos intermedios de la escala entre los polos opuestos, no

---

74 En función de si los 20 informantes de cada nivel marcan “1” (20 puntos) o “6” (120). El punto “neutro” se situaría en el 70, si bien, como indicamos, todos los informantes deberán elegir un lado u otro de la escala. Se alcanzaría tal punto si ningún estudiante marcara su valoración (anotaríamos  $3,5 \times 20 = 70$ ).

75 A pesar de haberse incluido en los cuestionarios también la escala “lento/rápido” para la valoración de las grabaciones (como podrá observarse en los anexos 2, 3 y 4), posteriormente optamos por no analizar ni incluir los resultados obtenidos en este aspecto al considerar que de las siete escalas de evaluación se trata de la que más objetivamente permitiría valorar a los hablantes y, por tanto, podría ser la que menos información sobre creencias preestablecidas aportara. Asimismo, como se explicará más adelante, por el tipo de grabaciones en las que no se han controlado los aspectos fónicos, la velocidad de emisión de cada hablante es diferente y, en algunas grabaciones, claramente perceptible.

siempre corresponderán con una gradación *in crescendo* de la característica dada yendo de menos (número 1, característica negativa) a más (número 6, característica positiva). Así, por ejemplo, en las escalas *más/menos correcto* y *más/menos prestigioso*, el número 1 equivaldrá a *más correcto* y *más prestigioso*, respectivamente, y el número 6 indicará el polo opuesto. Por otro lado, en la escala *difícil/fácil*, por ejemplo, el número 1 se marcará para indicar *difícil* mientras que el número 6 significará *fácil*. En el momento de responder el cuestionario, se informó cuidadosamente sobre este aspecto a los informantes.

Continuando con las preguntas compartidas por los dos CCA, la número dos plantea directamente si a los estudiantes les gustaría aprender la variedad escuchada en sus clases, lo que nos proporcionará información sobre preferencias en el aula. Las cuestiones número tres y cuatro, por su parte, persiguen la valoración indirecta de la variedad escuchada a través de la opinión que los informantes emitirán sobre el nivel de estudios y el tipo de empleo de las personas que hablan en las grabaciones.

Los informantes responderán a las cuatro preguntas a las que acabamos de referirnos en dos ocasiones: tras la primera audición, es decir, después de escuchar por primera vez cada una de las grabaciones sin contar con información sobre los hablantes, y tras la segunda audición, es decir, después de escuchar por segunda vez cada una de las grabaciones, esta vez con información sobre procedencia y sexo de los hablantes. Podremos así contrastar las valoraciones de las dos audiciones y comprobar si se han producido modificaciones sustanciales (y en qué sentido) en las valoraciones de los sujetos al contarse con la información sobre el hablante, lo cual daría indicios sobre actitudes hacia las variedades y en qué dirección (mejoran o no en estatus, en afectividad).

En el anexo 4, hemos incluido una muestra de cuestionarios (CSA y CCA-sin info y CCA-con info) completados por uno de los informantes (concretamente, de nivel B2).

Una vez expuestos los cuestionarios utilizados, pasamos a explicar el procedimiento que hemos llevado a cabo para la selección de las grabaciones estímulo empleadas en este estudio. Partiendo, como se mencionó en el capítulo de fundamentos teóricos, de las grandes áreas geolectales de Henríquez Ureña (propuestas por Moreno Fernández, 2000, entre otros), para nuestro trabajo hemos seleccionado las siguientes variedades diatópicas:

-Caribeña: variedad empleada en “Cuba, República Dominicana y Puerto Rico [...] con Panamá, parte importante de Venezuela, las costas de México y de Colombia” (Andión y

Casado, 2014: 4.2.3.). Para nuestro estudio, hemos seleccionado a un hombre y a una mujer de La Habana, Cuba.

-Mexicana (incluye Centroamérica): esta área lingüística “está compuesta por dos bloques: México y la mayor parte de América Central. Esta última es considerada mixta o de transición, puente entre el español de México y el de América del Sur<sup>76</sup>” (Andión y Casado, 2014: 4.2.2.). Los hablantes de esta variedad en nuestro estudio serán un hombre de Ciudad de México y una mujer de Monclova, estado de Coahuila, norte de México.

-Andina: Además de la zona andina de Venezuela, “comprende el sur de Colombia, Ecuador, Perú, el oeste de Bolivia, el noroeste de Argentina y el extremo norte de Chile. [...] De todas ellas hay que exceptuar las tierras bajas o costas por poseer rasgos de la zona caribeña” (Andión y Casado, 2014: 4.2.4.). Para nuestro trabajo, hemos utilizado grabaciones de dos hablantes colombianos: una mujer de Bogotá y un hombre de Medellín.

-Rioplatense: “La zona del Río de la Plata y el Gran Chaco está formada por Argentina, Uruguay, Paraguay y la parte sudeste de Bolivia” (Andión y Casado, 2014: 4.2.5.). Esta área la representarán una mujer y un hombre de Buenos Aires (Argentina).

-Chilena: Chile, por su relativo aislamiento geográfico, conforma un área dialectal propia. En nuestro estudio contaremos con un hombre de Concepción (centro del país) y una mujer de Santiago de Chile.

-Castellana: Consideraremos, a los efectos del presente estudio, toda la España peninsular salvo Andalucía, como parte de esta área. Extremadura y Murcia serán consideradas zonas de transición con rasgos de la variedad castellana y de la andaluza. En las grabaciones, esta variedad será representada por un hombre y una mujer de Madrid.

-Andaluza: Ocupa la Andalucía actual. Un hombre de Málaga y una mujer de Sevilla serán los hablantes de esta variedad en nuestro trabajo.

Dado que, como acabamos de mencionar, trabajaremos con dos voces (una masculina y otra femenina) de las siete variedades que hemos presentado, y ante la posibilidad del efecto cansancio al que nos hemos referido en el apartado de metodología de los estudios de actitudes, hemos tomado la decisión de no incluir en el presente trabajo a hablantes de

---

<sup>76</sup> Las autoras, en nota, especifican que el bloque de México incluiría la parte suroeste de los Estados Unidos y parte de Guatemala, mientras que el bloque de América Central lo componen los países hispanohablantes situados entre México y Panamá (excluidos estos).

la variedad canaria, ni tampoco de las variedades africanas y de Filipinas.

Seleccionadas las siete variedades que formarán parte del estudio y tomada la decisión de contar con un hablante de cada sexo, en total tendríamos catorce voces que deberán ser evaluadas por los informantes. Ante un número tan elevado de grabaciones, hemos considerado más apropiado emplear la técnica del *Verbal Guise*, una variante del MG en la que, para las grabaciones estímulo, se emplea a diferentes hablantes en lugar de contar con hablantes bilingües, de más de una variedad o que imiten varios acentos, como suele hacerse en la versión original de la técnica de los pares ocultos. Obviamente, será más fácil encontrar hablantes de las variedades seleccionadas que hablantes que dominen o sean capaces de imitar dos o más de ellas de forma verosímil.

Por otro lado, hemos decidido también que las grabaciones no consistirán en lecturas de textos escritos, sino en fragmentos orales en estilo coloquial que formen parte de conversaciones más o menos espontáneas. Nuestro trabajo no analizará, pues, diferencias en las valoraciones dentro de una misma variedad entre discurso oral y escrito, como en otros trabajos<sup>77</sup>.

Para obtener las grabaciones, hemos recurrido a materiales reales similares a los que emplearíamos en nuestras clases de ELE. La mayoría, proceden de fragmentos de programas de entrevistas de televisión, disponibles a través de la plataforma de visionado de vídeos *Youtube*. Esta opción nos ha parecido la más consecuente con el estilo de enseñanza habitual en nuestro centro donde, salvo las audiciones de los manuales empleados en clase en las que, por lo general, la variedad castellana es la más presente, es frecuente recurrir a materiales reales para trabajar distintos aspectos, tanto puramente lingüísticos como socioculturales.

En la tabla 1, que puede consultarse en el anexo 5<sup>78</sup>, presentamos las características de las grabaciones utilizadas en nuestro estudio. Los audios se obtuvieron accediendo a las fuentes señaladas y grabando, en formato de audio WAV, los correspondientes archivos (sean vídeos de *Youtube* o audios del proyecto PRESEEA<sup>79</sup>) en un ordenador.

---

<sup>77</sup> Ver, por ejemplo, Cestero y Paredes (2015).

<sup>78</sup> Como otras tablas, se incluye en el mencionado anexo 5 por motivos de espacio. La tablas se numerarán de forma consecutiva, independientemente de si figuran en el cuerpo del trabajo o en los anexos.

<sup>79</sup> Nuestra primera intención fue emplear audios de este proyecto para nuestro estudio dado que es posible seleccionar la edad, el nivel de estudios y conocer la profesión de los hablantes de las grabaciones disponibles. Sin embargo, la calidad del sonido nos aconsejó no hacerlo sino con los dos hablantes de Madrid seleccionados. Además, para algunas variedades, los materiales aún no estaban disponibles.

Posteriormente, esos archivos de audio se editaron con el programa *Audacity*, se eliminaron las voces de los entrevistadores para que todos los audios fuesen fragmentos de monólogos y se recortaron también aquellas pausas excesivamente largas dado que, al trabajar con catorce hablantes, buscábamos conseguir audios de aproximadamente un minuto de duración con suficiente muestra de lengua para que los informantes pudieran valorarla. Puede argumentarse en contra de esta práctica que los audios resultantes no son naturales, pero creemos justificable nuestra opción por motivos metodológicos y, dado que no incluimos finalmente en el análisis la escala *rápido/lento*, no nos parece que la eliminación de pausas largas pueda afectar excesivamente las otras valoraciones.

Los hablantes tienen edades comprendidas entre los 28 y los 59 años, todos poseen estudios universitarios y trabajos cualificados y bien remunerados, en su mayoría, relacionados con los medios de comunicación (presentadores, periodistas, actores y un director). Todos gozan, pues, de un cierto prestigio y estatus social, siendo miembros de las capas sociales media-alta o alta<sup>80</sup>. En cuanto a los temas, tratamos de mantener un cierto control temático, procurando entrevistas en las que los hablantes trataran aspectos como su familia, su infancia, su casa o su barrio, pero sin que hicieran mención a elementos que permitieran a los informantes clasificarles en cuanto a origen geográfico o extracción sociocultural<sup>81</sup>.

Con los audios seleccionados para el trabajo hemos pretendido, además, evitar algunos de los problemas planteados en Garrett (2010) para la técnica del MG a los que nos hemos referido más arriba, como por ejemplo:

-La relevancia o prominencia.- Con el VG, evitamos que la única diferencia entre las grabaciones sea el acento, el cual los informantes podrán valorar junto con otras características de la voz que escuchan, como lo harían en un entorno no experimental.

-La autenticidad del acento.- No hemos controlado ni modificado los audios (salvo recortar pausas largas) en aspectos que puedan alterar sustancialmente las variedades analizadas,

---

80 Para los hablantes cubanos, por motivos sociopolíticos, es difícil indicar el estrato social al menos basándonos en criterios meramente económicos. En todo caso, desempeñan profesiones liberales, con consideración social, y, equiparándolos a sus correspondientes en otros países, creemos que pueden incluirse en el mismo grupo en cuanto a clase social.

81 No obstante, los hablantes 1 y 12 emplean la palabra “paisa” en una ocasión, lo que podría situarlos geográficamente, aunque comprobamos con los informantes su desconocimiento de tal término. Asimismo, la hablante 10 menciona su ciudad de origen, Monclova, pero igualmente verificamos que los estudiantes no la conocían, por lo que mantuvimos esta grabación. Por otro lado, el hablante 6 se refiere a sus orígenes humildes, pero esto podría influir o no en su situación social actual.

sino que se trata de textos reales producidos por hablantes nativos en contexto de entrevistas. Con respecto a los audios tomados del PRESEEA, las entrevistas son semidirigidas pero no preparadas, escritas o artificiales.

-La autenticidad imitada.- El VG evita directamente esta desventaja achacable al MG, al trabajar con hablantes de las distintas variedades analizadas.

-La autenticidad de estilo.- Hemos seleccionado fragmentos de entrevistas no formales, considerando que puede tratarse de un género con el que los estudiantes podrían tener o haber tenido contacto tanto en sus clases como fuera de ellas. Al trabajar con audiciones, nos parece más auténtico emplear un estilo cien por cien oral que lecturas de fragmentos escritos. Por otro lado, si solicitamos valorar lo que oyen como lo harían al escuchar a una persona, creemos más apropiado que lo que escuchan se aproxime a una conversación auténtica entre hispanohablantes<sup>82</sup>.

-La neutralidad.- Si bien es prácticamente imposible que cien personas reaccionen de igual modo ante un mismo audio, creemos que mantener constante el tema (o al menos un conjunto muy cerrado de ellos) permite comparar resultados sin que el asunto tenga excesivo peso en las valoraciones y consideramos que los que hemos seleccionado no deberían provocar a priori reacciones extremas de afecto o rechazo.

-Efecto fatiga.- Este podría ser el mayor hándicap de nuestro estudio, al valorarse catorce audios en dos ocasiones. Somos conscientes de ello pero hemos preferido, para este primer estudio sobre actitudes de estudiantes checos de ELE hacia las variedades diatópicas del español, analizar los siete geolectos propuestos. Para contrarrestar este efecto hemos adoptado algunas medidas como, por ejemplo, que, pese a tratarse de temas controlados, los hablantes no dicen exactamente lo mismo y se producen textos diferentes dentro de los ámbitos propuestos<sup>83</sup>. También hemos reducido la duración para evitar en lo posible la fatiga. Así, los informantes escuchan cincuenta segundos de cada hablante<sup>84</sup>, lo que supone unos doce minutos para cada una de las dos audiciones, cifra a nuestro entender no

---

82 Recordemos que, entre las propuestas de mejora para la técnica del MG que recogía Blas Arroyo (1999: 52), se proponía, entre otras medidas, utilizar grabaciones con registros menos artificiales que las lecturas en voz alta de pasajes escritos para evitar la falta de naturalidad (Kimple, 1968).

83 Blas Arroyo (1999: 52) también proponía textos que no repitieran las mismas palabras (Shuy *et ál.*, 1969).

84 Cincuenta segundos en cada una de las dos audiciones por catorce hablantes. Recuérdese que en la primera audición, se escuchan los catorce audios sin información sobre sexo y origen de quienes hablan y, posteriormente, se repite la audición, en esta ocasión con la información aludida.

excesiva. Para evitar la fatiga también alteramos la dirección de las escalas de valoración, de modo que las etiquetas positivas y negativas no se sitúan siempre en el mismo polo evitando así respuestas de modo automático. El orden de escucha de los audios se creó de forma aleatoria con la única condición previa de que dos audios de la misma variedad no fueran consecutivos (el de la mujer y el del hombre) y es el mismo para todos los informantes en las dos audiciones (con información y sin información sobre los hablantes). Sabemos que también se ha propuesto el orden aleatorio de los audios como forma de minimizar el efecto fatiga, pero ¿para cuántos informantes? ¿Alteramos el orden entre la primera y la segunda audición, o para los estudiantes de distintos niveles o para cada pequeño grupo de informantes dentro del mismo nivel? Consideramos que, en cualquier caso, siempre podría argüirse que el orden “X” favoreció o perjudicó las valoraciones de determinada variedad y, por otro lado, mantener el orden en todos los niveles y audiciones facilitó la recogida de datos. Tampoco creemos, por último, que, en vista de los resultados, en el orden utilizado, la posición de las primeras y últimas variedades las haya perjudicado ni beneficiado especialmente.

En cuanto al proceso de recogida de datos, en primer lugar, decidimos encuestar a veinte estudiantes de nacionalidad checa de cinco niveles de dominio de la lengua diferentes (según los cursos de la institución donde trabajamos, A1, A2, B1, B2 y C1). Respondieron a los cuestionarios cien informantes en total, provenientes, primeramente, de grupos de estudiantes del autor de este trabajo (de variedad castellana) y, posteriormente, para completar el número deseado de informantes, recurrimos a grupos de estudiantes de profesores del mismo centro de estudios<sup>85</sup>.

El procedimiento que llevamos a cabo con los cuestionarios fue el siguiente:

1- Presentamos el estudio al grupo de estudiantes al que vamos a encuestar: se trata de una encuesta totalmente anónima<sup>86</sup> sobre su opinión con respecto a las diferentes formas de hablar español en el mundo y consta de dos partes, un cuestionario y escuchar unos audios

---

<sup>85</sup> Así, todos los informantes de los niveles A1 y A2 son estudiantes del autor de este trabajo, frente a 13 de C1, 7 de B1 y ninguno de B2. El origen lingüístico del profesor se tomó en cuenta posteriormente para analizar la posible incidencia de este factor en las valoraciones de los estudiantes de las distintas variedades. Dado que el objetivo del presente estudio son los estudiantes checos de español, sólo se tomaron en consideración los cuestionarios completados por estudiantes de dicha nacionalidad y con el checo como lengua materna (nuestros grupos suelen contar con estudiantes eslovacos, rusos y de otras nacionalidades).

<sup>86</sup> El anonimato es un recurso imprescindible si queremos evitar el problema del sesgo de aceptación social.

de hispanohablantes<sup>87</sup>, respondiendo después a unas preguntas sobre las grabaciones<sup>88</sup>.

2- Distribuimos el CSA, lo cumplimentan y lo recogemos. El tiempo estimado es de entre diez y quince minutos. Respondemos a las dudas que nos plantean los informantes pero sin proporcionar datos sobre variedades diatópicas.

3- Distribuimos el CCA-sin info y explicamos su funcionamiento, especialmente la forma de completar las escalas de diferencial semántico<sup>89</sup>. Comentamos que se trata de valorar el español de la persona que habla (pregunta de escalas) y a la persona (preguntas sobre estudios y profesión) del mismo modo que lo harían cuando escuchan hablar (en español o en su lengua materna) a alguien sin poder verle, en una cafetería, por ejemplo. Informamos que van a escuchar a catorce personas dos veces y que el tiempo estimado será de veinticinco minutos en total<sup>90</sup>.

4- Recogemos el CCA-sin info y distribuimos el CCA-con info, que pasan a completar tras cada una de las catorce audiciones.

5- En las dos audiciones (con info y sin info), el tiempo de escucha de cada audio es de cincuenta segundos, si bien, a partir de los cuarenta y cinco, reducimos gradualmente el volumen para que sepan que está a punto de terminar y concluyan sus respuestas antes de pasar al siguiente audio.

En total, la duración de la encuesta (CSA + CCA-sin info + CCA-con info) es de unos cuarenta y cinco minutos. Posteriormente, tabulamos los resultados en hojas de cálculo con el editor *Calc* de *LibreOffice* y analizamos los datos de forma cuantitativa y cualitativa<sup>91</sup>. Los resultados de dicho análisis ocupan el apartado que sigue.

---

87 En ningún caso damos información sobre ellos, ni siquiera si son hombres o mujeres, edades y, por supuesto, si son del mismo país o región o de cuántos lugares diferentes proceden.

88 La mayoría de los informantes formaba parte de grupos del mismo nivel en los que el autor del presente trabajo era el profesor. Para alcanzar el número de estudiantes que nos faltaban hasta completar la muestra, entregamos el CSA a otros profesores para que les pidieran a sus estudiantes que lo completaran. Cuando fue posible, el autor del trabajo informó personalmente a tales estudiantes sobre el estudio. En algunos casos, fue el profesor del grupo quien informó sobre el estudio y quien distribuyó y recogió el CSA, contactando posteriormente el autor de esta investigación por correo electrónico con quienes completaron el CSA con el fin de continuar con los CCA y fijando fecha y hora para llevar a cabo esta segunda parte.

89 Insistimos en aclarar el funcionamiento de los valores numéricos de las escalas en función del adjetivo (positivo o negativo) del que se encuentren más próximos: “1” no significa ni mejor ni peor que “6”, sino que deben estar atentos a su valor en función de los adjetivos que aparecen en los dos polos en cada escala.

90 Para ajustarnos al tiempo, explicamos que deben ir respondiendo durante el desarrollo de cada audio y no esperar a que concluya por completo. Normalmente, consiguen hacerlo así a partir del tercer o cuarto audio.

91 Hemos llevado a cabo, con los datos, un análisis simple haciendo cálculos totales y de porcentajes sin emplear métodos ni herramientas estadísticos.



## 5. Análisis de los datos

Presentaremos y analizaremos los datos obtenidos siguiendo el orden de las preguntas, primero del CSA y, posteriormente, de los dos CCA<sup>92</sup>.

### 5.1 Datos sociológicos de los informantes

De la información obtenida en esta parte del CSA, que puede consultarse en las tablas 2 y 3 del anexo 5<sup>93</sup>, se desprenden los siguientes datos sobre los informantes:

- Sexo. El 75 % son mujeres frente a un 25 % de hombres.
- Edad<sup>94</sup>. El 40 % tienen entre 20 y 34 años; el 38 %, entre los 35 y 54 años; el 7 %, 55 años o más; y el 5 %, menos de 20 (el 10 % no facilitó información sobre este aspecto).
- Formación. El 72 % ha cursado estudios universitarios y el 13 %, secundarios. El 9 % estudia actualmente en la universidad y el 4 %, en un nivel de educación secundaria.
- Profesión. Destacan los profesores (18 %) frente a los estudiantes (13 %), los economistas (8 %), los traductores y contables (7 % cada una), los profesionales del *marketing* (6 %) y los abogados (4 %).

### 5.2 Contacto con el español

Presentaremos los datos recogidos en esta parte del CSA -y en los dos CCA- empleando dos tipos de tablas:

- 1- Clasificación de las respuestas de los informantes por países<sup>95</sup> y, dentro de España<sup>96</sup> (en adelante, ESP), también por regiones<sup>97</sup>.
- 2- Clasificación de los datos en tres categorías:

---

92 Por motivos de espacio, algunas tablas y gráficos se presentarán en los anexos y no en el cuerpo del presente trabajo, aspecto que se indicará oportunamente.

93 La numeración de las tablas será consecutiva independientemente de si figuran en el cuerpo del trabajo o en el mencionado anexo.

94 Clasificamos a los informantes en cuatro grupos: menos de 20 años, entre 20 y 34, de 35 a 54 y 55 ó más, siguiendo el criterio de los autores del PRESEA, consultado en <http://presea.linguas.net/Inicio.aspx>

95 Se incluyen también entradas como Centroamérica e Hispanoamérica, principalmente, que recogen respuestas con tales denominaciones. Bajo “Hispanoamérica” anotamos respuestas variadas (Latinoamérica, América, Sudamérica, latinos, América del Sur, etc.) que reflejan la confusión que tales términos generan entre algunos estudiantes, constatada cuando pedimos aclaración sobre dichos conceptos.

96 En la entrada “ESP” para cada nivel -y para el n.º total- incluimos una suma cuya primera cifra se refiere a los informantes que han respondido “ESP” y el segundo sumando, a los que contestaron tener contacto con españoles de al menos una CC. AA. (sin diferenciar si un mismo estudiante estuvo en una o en varias).

97 En el apartado de las regiones de España recogemos las respuestas que especifican una ciudad, provincia, CC. AA. o zona (por ejemplo, norte de España, centro o sur, etc.).

- Solo en/de ESP.- Recoge el número de estudiantes cuya respuesta se circunscribe únicamente a ESP (sea el origen del profesor, el español que les gusta más, etc.).
- Solo en/de Hispanoamérica (en adelante, HISP).- Lo mismo que en el anterior, pero referido a HISP.
- En/de ESP e HISP.- Respuestas en las que un mismo estudiante indica lugares de ambas zonas (por ejemplo, si dice haber tenido profesores de Madrid y Perú).

De este modo podremos comprobar si existe un equilibrio o no entre ESP e HISP en los distintos aspectos analizados y, posteriormente, podremos constatar la posible influencia de dicho equilibrio en sus creencias y actitudes con respecto a las variedades del español en general y, en concreto, en sus respuestas tras las audiciones de los CCA.

En este segundo tipo de tablas, hemos recogido, asimismo, las respuestas que especificaron una ciudad, provincia, CC. AA. o parte de ESP bajo las categorías “en/del centro/norte de ESP” y “en/del sur de ESP/Canarias” para conocer posibles tendencias predominantes también entre variedades peninsulares<sup>98</sup>.

Los datos recogidos en esta parte del CSA (preguntas 9 a 12) se pondrán en relación más adelante con los obtenidos tanto en la sección de opinión de los informantes sobre las variedades diatópicas del español de este mismo CSA, como en los CCA.

### **5.2.1 Tiempo estudiando español (pregunta 8, CSA)**

La tabla 4 del anexo 5 recoge los datos completos correspondientes a esta pregunta. La gran mayoría de los informantes de A1 (18) estudian español desde hace como máximo seis meses, mientras que en A2, el grupo mayoritario (9) está entre uno y dos años. En B1, 14 estudiantes se sitúan entre uno y cuatro años, aunque encontramos 6 que lo llevan estudiando más de cuatro años (ocho años, en el caso de dos estudiantes). En B2, el nivel con mayor dispersión temporal, el grupo mayor (9) se sitúa entre cuatro y seis años. En C1, 6 estudiantes se encuentran en el arco de seis a ocho años y 7 con ocho años o más.

---

<sup>98</sup> En este caso, recogemos respuestas no excluyentes, es decir, un mismo estudiante puede haber respondido Madrid y Sevilla y anotaremos, por tanto, un “1” en las correspondientes dos categorías de ESP (centro/norte y sur/Canarias). Dado que nos interesa saber si la variedad castellana (centro/norte peninsular) resulta mejor valorada, es más conocida, etc., hemos creado solo esas dos categorías: centro/norte frente a sur/Canarias.

### 5.2.2 Profesor actual y otros profesores (pregunta 9, CSA)

Como se puede comprobar en la tabla 5 del anexo 5, el profesor actual de la gran mayoría de los informantes es de ESP y con variedades del centro/norte: todos los estudiantes de A1, A2 y C1, 16 de B1 y 5 (al menos) de B2. Solo 4 estudiantes (de B2) indicaron que su profesor actual es de Andalucía<sup>99</sup>. Únicamente tres estudiantes -todos de B1- tienen un profesor de HISP (de Cuba y de Perú), concretamente. Así pues, partimos de un claro dominio, en este aspecto, de la variedad castellana.

En la segunda parte de la pregunta, pedimos información sobre profesores que han tenido en el pasado, para conocer con qué variedades han contactado los informantes a través de esos docentes<sup>100</sup>. Dado que muchos informantes habrán pasado por otros cursos del centro donde realizamos este estudio, destacamos que en el momento de realización del mismo el profesorado del IC de Praga se compone de un número equilibrado de profesores de variedades del centro/norte de ESP y del sur de ESP/Canarias (aproximadamente 10 de cada una) pero de tan solo tres de HISP, concretamente, de Chile, Cuba y Perú<sup>101</sup>.

Las datos completos<sup>102</sup> se pueden consultar en la tabla 6 del anexo 5. Del total, 72 estudiantes han tenido al menos un profesor de ESP (destacando, por CC. AA, Andalucía -24 estudiantes- y Madrid -19-). Con respecto a las variedades de HISP, 24 estudiantes tuvieron profesores de Chile y de Cuba, respectivamente, y 10 de Perú<sup>103</sup>.

En la tabla 7, a continuación, realizamos un segundo análisis para comprobar si los estudiantes han contado con más profesores solo de ESP o solo de HISP<sup>104</sup> o de ambas.

---

99 Algunos estudiantes (1 de B1 y 11 de B2) respondieron ESP sin especificar la región.

100 Un informante puede haber tenido varios profesores de un mismo país, en cuyo caso computaremos una sola respuesta en ese país (o región), ya que nos interesa saber con qué variedades ha tenido contacto, no cuántas veces. Si un estudiante ha tenido dos profesores de Cuba, por ejemplo, anotamos un "1" en Cuba. Hemos procesado las respuestas, por tanto, en función del número de estudiantes que han tenido al menos un profesor de tal o cual país, no de cuántos profesores de una u otra región han tenido.

101 En los últimos siete años que venimos desarrollando nuestra labor docente en el IC de Praga, el número de profesores de HISP ha sido siempre muy inferior al de los de ESP.

102 Insistimos en que han sido computados por número de estudiantes que han tenido al menos un profesor de español de los distintos países y CC. AA. indicados.

103 Estudiaron con al menos un profesor checo once informantes.

104 Cuando los informantes declaran haber tenido profesores checos de español, se computan como "de ESP e HISP", ante la imposibilidad de conocer su variedad lingüística.

**Tabla 7:** Informantes que han tenido al menos un profesor de los lugares indicados (2.<sup>a</sup> parte de la pregunta 9, CSA)<sup>105</sup>

Nivel	No han tenido	Solo de ESP	Solo de HISP	De ESP e HISP	Del centro/ norte de ESP	Del sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	0	2	1	16	8	5
<b>B2</b> <sup>106</sup>	0	5	0	15	9	11
<b>B1</b>	0	8	0	12	6	5
<b>A2</b>	1	4	3	8	10	3
<b>A1</b>	10	4	4	0	2	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>45</b>	<b>40</b>	<b>24</b>

Aunque más estudiantes han tenido contacto con profesores solo de ESP que solo de HISP (especialmente en los niveles B), el grupo mayor es el de quienes han tenido contacto con ambas zonas (45)<sup>107</sup> Dentro de ESP, salvo en B2, más estudiantes han tenido profesores de variedades del centro/norte que del sur/Canarias.

### 5.2.3 Estancias en países hispanohablantes (pregunta 10, CSA)

Los datos obtenidos, clasificados por países (y CC. AA. dentro de ESP), figuran en la tabla 8 del anexo 5. Por supuesto, en muchos casos un mismo informante ha visitado/vivido en varios países (o CC. AA.) y se computará por tanto en varios lugares<sup>108</sup>. Dada la ubicación de Praga, no sorprende que sea ESP el país más visitado (82 estudiantes), seguido de México (12), Cuba (8) y Argentina (7). Panamá (5), Chile, Colombia, Perú y República Dominicana (4 cada uno) vendrían a continuación. Dentro de ESP, por CC. AA., destacan Andalucía (29), Cataluña (25), Madrid (12), Baleares (9), Comunidad Valenciana (8) y Canarias (7), básicamente las regiones más turísticas de ESP.

En la tabla 9, a continuación, clasificamos los datos para visualizar si los informantes han visitado más solo ESP, solo HISP o ambas zonas.

<sup>105</sup> No facilitaron respuesta: 2 estudiantes de A1, 4 de A2 y 1 de C1.

<sup>106</sup> Un profesor de Murcia se computó en centro/norte y en sur/Canarias, por el carácter de transición de la variedad de Murcia entre la castellana y la andaluza.

<sup>107</sup> Se observa que, a mayor nivel de dominio, más estudiantes han tenido profesores de ambas zonas.

<sup>108</sup> Insistiendo en que nuestro interés es conocer el contacto con distintas variedades, contabilizamos las visitas a un mismo país/región de forma única, es decir, si el informante responde haber visitado dos veces Madrid, anotaremos un “1” en Madrid. No se ha diferenciado entre estancias más o menos largas.

**Tabla 9:** Informantes que han visitado o vivido en países hispanohablantes (pregunta 10, CSA)

Nivel	Nunca han estado	Solo de ESP	Solo de HISP	De ESP e HISP	Del centro/ norte de ESP	Del sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	0	13	1	6	13	6
<b>B2<sup>109</sup></b>	0	11	1	8	10	8
<b>B1</b>	0	9	2	9	12	11
<b>A2<sup>110</sup></b>	9	6	0	5	5	3
<b>A1<sup>111</sup></b>	3	11	0	6	7	5
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>50</b>	<b>4</b>	<b>34</b>	<b>47</b>	<b>33</b>

Se observa que el 50 % de los informantes ha estado solo en ESP, un porcentaje muy superior al 4 % que ha estado solo en HISP. El 34 % ha estado en ambas y el 12 % no ha visitado nunca países hispanohablantes. En ESP, hay diferencia -pero no tan acusada- entre quienes han estado en el centro/norte (47 %) y en el sur/Canarias (33 %).

#### 5.2.4 Cursos de español en países hispanohablantes (pregunta 11, CSA)

Los datos completos sobre cursos de ELE que han realizado en países hispanohablantes figuran en la tabla 10 del anexo 5. Evidentemente, un mismo informante puede haber estudiado en varios lugares y se computará consecuentemente<sup>112</sup>. Probablemente, una vez más, la situación geográfica de Praga influya en que el primer destino para estudiar español sea ESP (25 % de los informantes). Le siguen, a mucha distancia, México (2 %) y Chile, Colombia, Ecuador y Guatemala (1 % cada uno). Dentro de España destaca Cataluña (8 informantes), Andalucía (7), Comunidad Valenciana (6) y Madrid (4).

En la tabla 11, a continuación, se presenta el segundo tipo de análisis de las respuestas (solo en ESP / solo en HISP / en ambos).

109 Un estudiante de este nivel estuvo en Murcia por lo que computará tanto en el apartado “centro/norte de ESP” como en el “sur de ESP/Canarias (variedad de transición).

110 Un estudiante de este nivel respondió haber estado en un país o países hispanohablantes pero no indicó dónde, por lo que lo contabilizamos como “en ESP e HISP”.

111 Un estudiante de este nivel respondió haber estado en un país o países hispanohablantes pero no indicó dónde, por lo que lo contabilizamos como “en ESP e HISP”.

112 Una vez más, nos interesa constatar la posible influencia de determinadas variedades, por lo que contabilizamos varias estancias de estudio en un mismo país/región por parte de un mismo informante de manera única: si se indica haber estudiado dos veces en Andalucía, anotaremos un “1” en Andalucía.

**Tabla 11:** Informantes que han estudiado español en países hispanohablantes (pregunta 11, CSA)

Nivel	Nunca	Solo en ESP	Solo en HISP	En ESP e HISP	En el centro/norte de ESP	En el sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	9	10	0	1	11	3
<b>B2</b>	11	7	1	1	6	2
<b>B1</b>	14	5	1	0	4	2
<b>A2</b>	19	0	1	0	0	0
<b>A1</b>	19	1	0	0	0	1
<b>total</b>	<b>72</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>8</b>

La inmensa mayoría de los informantes (el 72 %) no han estudiado nunca español en un país hispanohablante (principalmente en A1, A2 y B1). De los 28 estudiantes que sí lo han hecho, 23 estuvieron solo en ESP, frente a 3 solo en HISP y 2 en ambas. Dentro de ESP, 21 informantes estudiaron en regiones con variedades del centro/norte frente a 8 que lo hicieron en lugares con variedades del sur/Canarias. La diferencia a favor del centro/norte se incrementa a medida que aumenta el nivel de los estudiantes.

### 5.2.5 Contacto con hispanohablantes (pregunta 12, CSA)

Pretendemos saber con qué variedad o variedades tienen contacto fuera de clase, hecho que podría tener influencia en sus creencias y actitudes. Por ello, como en las demás preguntas de este bloque sobre contacto con el español, anotamos de forma única el contacto con hablantes de un mismo país (o región)<sup>113</sup>.

Los datos completos desglosados por países (y CC. AA. españolas) pueden consultarse en la tabla 12 del anexo 5 y reflejan que el 33 % de los informantes se comunican fuera del aula con españoles, frente al 13 % que lo hace con mexicanos. Les siguen, a mucha distancia, quienes se comunican con colombianos (6 informantes), con argentinos y peruanos (5 cada) y con cubanos (4). Dentro de ESP, destacan los 9 estudiantes que tienen contacto con andaluces y 8 con catalanes y madrileños, respectivamente.

El segundo tipo de análisis se refleja a continuación en la tabla 13.

<sup>113</sup> Anotamos un “1” en México si un informante se comunica con uno o con varios amigos mexicanos.

**Tabla 13:** Informantes que se comunican fuera del aula con hispanohablantes de los lugares indicados (pregunta 12, CSA)

Nivel	Ningún contacto	Solo de ESP	Solo de HISP	De ESP e HISP	Del centro/norte de ESP	Del sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	9	5	1	5	6	2
<b>B2</b>	8	4	3	5	8	3
<b>B1</b>	6	3	5	6	5	2
<b>A2<sup>114</sup></b>	15	1	2	0	0	0
<b>A1</b>	14	4	2	0	2	3
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>21</b>	<b>10</b>

Observamos que más de la mitad de los informantes (el 52 %) no se comunican con hispanohablantes fuera del aula (especialmente, en los niveles A1 y A2). De los que sí lo hacen, apenas hay diferencia entre los tres grupos en los datos totales. Dentro de ESP se observan diferencias más acusadas, doblando el número de informantes que se comunican con españoles del centro/norte (21) a los que lo hacen con los del sur/Canarias (10).

### 5.3 Opinión sobre el español que se habla en el mundo

#### 5.3.1 Identificación de variedades (pregunta 13, CSA)

Las respuestas sobre qué variedades del español afirman poder identificar los informantes, pueden consultarse en la tabla 14 del anexo 5. Por países, destacan Argentina (la nombran 26 informantes) y ESP (25), aunque, si sumamos quienes indican alguna CC. AA., obtendríamos un total de 53. Les siguen, a gran distancia, Cuba (8), Colombia (6) y Chile (4). Dentro de ESP, 18 informantes dicen identificar el español de Andalucía; 11, el de Cataluña; 8, Madrid; 6, País Vasco; 4, Galicia y norte de ESP y 3, sur de ESP<sup>115</sup>.

En la tabla 15, a continuación, se presentan los datos tras el segundo análisis (solo de ESP, solo de HISP o de ambas zonas).

114 Dos estudiantes de este nivel indicaron tener contacto con hispanohablantes pero no su origen.

115 Se observa la confusión de algunos informantes entre las lenguas cooficiales de ESP y las variedades.

**Tabla 15:** N.º de informantes que dicen identificar las variedades de los lugares indicados (pregunta 13, CSA)

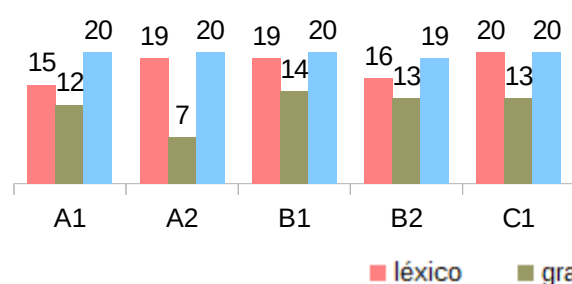
Nivel	Ninguna	Solo de ESP	Solo de HISP	De ESP e HISP	Del centro/norte de ESP	Del sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	3	3	4	8	6	8
<b>B2</b>	2	2	4	12	9	9
<b>B1</b>	5	2	4	9	4	2
<b>A2</b>	10	1	1	6	3	1
<b>A1</b>	10	1	1	8	2	1
<b>Total<sup>116</sup></b>	<b>30</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>43</b>	<b>24</b>	<b>21</b>

Destacamos que 30 estudiantes dicen no identificar variedad alguna (la mayoría, de A1 y A2) y que la gran mayoría responden con variedades tanto de ESP como de HISP (43) en todos los niveles. 14 informantes responden con variedades solo de HISP frente a 9 que lo hacen solo con las de ESP. En cuanto a las variedades españolas, los datos son similares entre centro/norte y sur/Canarias, aunque levemente superiores en el primero.

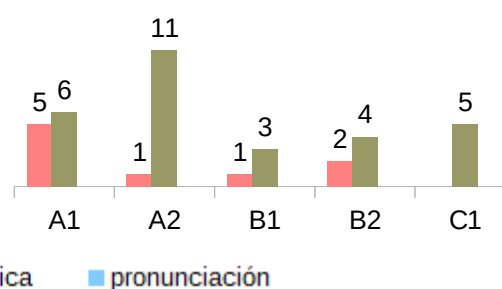
### 5.3.2 Aspectos que diferencian las variedades (pregunta 14, CSA)

Los gráficos 4 y 5 que siguen, presentan los datos sobre aspectos en los que los informantes creen que se diferencian las variedades del español.

**Gráfico 4:** Respuestas afirmativas sobre aspectos en los que se diferencian las variedades diatópicas (pregunta 14, CSA)



**Gráfico 5:** Respuestas negativas sobre aspectos en los que se diferencian las variedades diatópicas (pregunta 14, CSA)



Prácticamente todos los estudiantes (el 99 %) responden que se diferencian en la pronunciación y una gran mayoría, en el léxico (el 89 %). La gramática es el aspecto en el que los informantes reflejan más dudas, aunque más de la mitad en todos los niveles

<sup>116</sup> Dos estudiantes de C1 y dos de A2 no respondieron.



responden afirmativamente salvo en A2, en el que 11 contestaron en sentido negativo. Curiosamente, un número similar en A1, B2 y C1 responden que no hay diferencias gramaticales entre variedades, lo que podría reflejar que no se han abordado tales diferencias en sus clases.

### 5.3.3 El español más y menos correcto (preguntas 15 y 16, CSA)

Los datos completos con las respuestas a estas dos preguntas pueden consultarse en las tablas 16 y 18, respectivamente, del anexo 5. En la primera de ellas, por países, el 72 % de los informantes responden que el español más correcto se habla en ESP (contestan ESP o alguna parte del país). Los siguientes, por número de respuestas, son México (3) y Perú, Colombia y Costa Rica (2 cada uno). Dentro de ESP, 20 estudiantes responden Madrid, seguido de Castilla y León (8), norte de ESP (2) y Castilla La Mancha (2).

El segundo tipo de análisis (solo en ESP / solo en HISP / en ambas) se presenta a continuación en la tabla 17.

**Tabla 17:** Lugares donde se habla el español más correcto según los informantes (pregunta 15, CSA)

Nivel	No sabe o no contesta	Solo en ESP	Solo en HISP	En ESP e HISP	En el centro/norte de ESP	En el sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	4	13	0	3	6	0
<b>B2</b>	1	12	5	2	9	0
<b>B1</b>	3	15	2	0	7	0
<b>A2</b>	8	11	0	1	3	0
<b>A1</b>	4	14	1	1	4	1
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>65</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>1</b>

El 65 % considera que el español más correcto se habla solo en ESP, frente al 8 % que piensa que solo en HISP. Esta tendencia se da en todos los niveles, con lo que parece ser que el nivel de dominio no influye. No obstante, en C1 encontramos a más estudiantes que responden que en ambas partes del mundo hispanohablante. Sobre ESP, una mayoría (29 frente a 1) responde centro/norte. La diferencia no solo se mantiene en todos los niveles, sino que se acentúa en los más altos. En resumen, solo 1 estudiante de 100 (y de A1) cree

que el más correcto es el español del sur/Canarias<sup>117</sup>.

Los datos completos sobre qué español consideran menos correcto los informantes, pueden consultarse en la tabla 18 del anexo 5. La respuesta más repetida ha sido HISP (20 estudiantes), seguida de los que han respondido ESP o alguna de sus regiones (16); después, Cuba (8), México (5), Argentina y los Estados Unidos (3 cada uno) y Perú (2) (más otros países con una sola respuesta). Por niveles, en A1, A2 y -especialmente- en B1, las variedades consideradas menos correctas son de HISP. Observamos, no obstante, un cambio de tendencia en B2 y C1 con variedades de ESP consideradas como las menos correctas. Por otro lado, si nos centramos en respuestas referidas a un solo país o CC. AA., (excluimos así las respuestas con HISP), vemos que suelen ser variedades americanas las consideradas menos correctas: en A1, México (3); en A2, Cuba (3); en B1, Cuba y México (2 cada uno) y en B2, Cuba (3). En C1, sin embargo, Andalucía (6) es la menos correcta.

En la tabla 19, a continuación, figuran los datos tras el segundo tipo de análisis.

**Tabla 19:** Lugares donde se habla el español menos correcto según los informantes (pregunta 16, CSA)

Nivel	No sabe o no contesta	Solo en ESP	Solo en HISP	En ESP e HISP	En el centro/norte de ESP	En el sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	10 <sup>118</sup>	5	4	1	1	6
<b>B2</b>	8 <sup>119</sup>	4	7	1	1 <sup>120</sup>	3
<b>B1</b>	7 <sup>121</sup>	1	12	0	1 <sup>122</sup>	0
<b>A2</b>	11	1	8	0	1	0
<b>A1</b>	10	2	7	1	1	1
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>13</b>	<b>38</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

117 Pese a no estar incluido en el CSA, algunos estudiantes justificaron su respuesta: las variedades de ESP serían más correctas por prestigio (origen de la lengua, es el estándar, la norma y el español formal), mejor comprensión (1) y la gramática (1) y las de HISP, por su pronunciación (1) y, concretamente sobre Bolivia, porque es más lenta y fácil (1).

118 Tres respuestas no mencionan lugares: “¿existe el español menos correcto?”, “mundo hispanohablante” y “no hay menos correcto”.

119 Dos respuestas no mencionan lugares: “en las calles de lugares pobres” y “depende de grupos sociales”.

120 Este informante responde “el vasco”, confundiendo así lenguas de ESP con variedades del español.

121 Incluye una respuesta sin indicación de lugar concreto: “en las favelas de los países”.

122 Responde “Barcelona, catalán”, por lo que no sabemos si confunde lengua y variedad o si se refiere a la influencia del catalán en la variedad del español de Barcelona.

Destacamos el alto número de informantes (43) que no responden con una variedad, aunque no sabemos si se debe a una consideración de igualdad de todas las variedades en términos de corrección o no<sup>123</sup>. La mayoría de informantes (38) responden solo con variedades americanas, mientras que las respuestas referidas únicamente a ESP son 13. Por niveles, C1 es el único nivel con más respuestas de variedades solo de ESP. En los demás, dominan las de HISP, especialmente en B1 (12, frente a 1 de ESP). Fijándonos en ESP, hay más estudiantes que consideran que las variedades del sur/Canarias son menos correctas que las del centro/norte (10 frente a 5) y la mayoría son informantes de C1 (6) y B2 (3)<sup>124</sup>.

### 5.3.4 El español más y menos fácil (preguntas 17 y 18, CSA)

Los datos totales, por países y CC. AA., con las respuestas sobre las variedades consideradas más y menos fáciles pueden consultarse en las tablas 20 y 22 del anexo 5. Sobre las variedades consideradas más fáciles, por países (tabla 20, anexo 5) destacó la respuesta ESP (44 informantes, sumando quienes responden el país o alguna de sus regiones). Le siguen HISP y México (8 cada una). Por CC. AA., destaca Madrid (8 respuestas), Norte de ESP (3) y Cataluña (2).

A continuación, en la tabla 21, presentamos los datos en el segundo tipo de análisis.

**Tabla 21:** Lugares donde se habla el español más fácil según los informantes (pregunta 17, CSA)

Nivel	No sabe o no contesta	Solo en ESP	Solo en HISP	En ESP e HISP	En el centro/norte de ESP	En el sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	5	11	3	1	4	0
<b>B2</b>	5	10 <sup>125</sup>	5	0	3	0
<b>B1</b>	6	9	5	0	5	0
<b>A2</b>	9 <sup>126</sup>	6	5	0	0	0
<b>A1</b>	16 <sup>127</sup>	3	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>39</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>1</b>

123 Algunas respuestas (5 ó 6) que mencionamos en las notas, señalan diferencias sociales, no de variedades, ligadas a la corrección. En todo caso es destacable el porcentaje de “no respuestas”.

124 De nuevo, algunos motivos informantes justificaron sus respuestas sobre variedades menos correctas: por la pronunciación (2 estudiantes que respondieron Andalucía), sistemas educativos deficientes (1 informante que respondió HISP) y el “spanglish” (1 informante de C1 que respondió Estados Unidos).

125 Incluye respuestas “castellano”, que se refieren al español de España.

126 Incluye la respuesta “español clásico” de un informante.

127 Incluye una respuesta que indica que el más fácil es el español literario.

Destacan los 41 estudiantes que no saben o no contestan. El 39 % responden con variedades solo de ESP frente al 19 % solo de HISP (en A2, los datos sobre ESP e HISP se acercan). Dentro de ESP, 12 informantes consideran más fácil el español del centro/norte y uno prefiere el del sur/Canarias. Por niveles, se da la misma tendencia (salvo en A1)<sup>128</sup>.

Sobre las variedades consideradas más difíciles (pregunta 18 del CSA), como podemos ver en la tabla 22 (anexo 5), 25 estudiantes responden ESP (o alguna CC. AA.); 10, HISP; 9, Argentina y 5, Cuba. Estaríamos así ante una aparente contradicción: las variedades de ESP son a la vez las más fáciles y las más difíciles. Tal vez pueda explicarse por tratarse de las variedades con las que tienen más contacto, por lo que aparecen más en las respuestas. No obstante, si contamos respuestas con un país concreto (es decir, sin sumar ESP más CC. AA. y sin computar las respuestas “HISP”), tendrían el español más difícil: ESP (A1, A2 y B1), México (B1), Argentina (B1, B2 y C1) y Cuba (C1). Si nos fijamos en el total (sumados los datos de todos los niveles), responden Argentina 9 estudiantes; ESP, 8; Cuba, 5 y México 2. Por CC. AA. destacan Andalucía (8) y sur de ESP (4), seguidos por Madrid y Galicia (2 cada uno). Por niveles, Andalucía tendría el español más difícil para B1, B2 y C1; Madrid, para A1; y Galicia, Cataluña y centro de ESP, para A2.

La tabla 23, que sigue, muestra los datos tras el segundo análisis, para saber si los estudiantes creen que el español más difícil se habla solo en ESP, solo en HISP o en ambas.

**Tabla 23:** Lugares donde se habla el español más difícil según los informantes (pregunta 18, CSA)

Nivel	No sabe o no contesta	Solo en ESP	Solo en HISP	En ESP e HISP	En el centro/norte de ESP	En el sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	8	4	6	2	1	4
<b>B2</b>	8	3	6	3	1	5
<b>B1</b>	10	3	5	2	0	3
<b>A2</b>	11 <sup>129</sup>	5	3	1	2	0
<b>A1</b>	18 <sup>130</sup>	2	0	0	1	0
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>12</b>

128 Motivos que los informantes dan para justificar su elección son: más contacto con la variedad (2 estudiantes con referencia al español de ESP), la pronunciación es más fácil (1 estudiante sobre México, 1 sobre Colombia y 2 sobre HISP), no usan “vosotros” (1 sobre México), no hablan rápido (1 sobre HISP y 1 sobre el sur de ESP).

129 Incluye una respuesta interesante: “español de países donde no es lengua oficial”.

130 Incluye la respuesta “slang” de un estudiante.

Además de los 55 estudiantes que no contestan, destacamos que ambas zonas reciben números similares (20 responden solo en HISP y 17 solo en ESP). Dentro de ESP, 12 estudiantes indican sur/Canarias (todos ellos de B1, B2 y C1) frente a 5 (de A1 y A2) que eligen centro/norte<sup>131</sup>.

### 5.3.5 El español que gusta más y menos (preguntas 19 y 20, CSA)

Los datos completos por países (y CC. AA. de ESP) sobre qué español les gusta más y menos a los informantes pueden consultarse en las tablas 24 y 26 del anexo 5. Con respecto a dónde se habla el español que más les gusta, en la tabla 24 observamos que por países respondieron ESP (o una región) 32 informantes, quedando a mucha distancia México (8), HISP (7), Argentina (4) y Cuba (3). Los datos totales sobre CC. AA. indican que a los informantes les gusta más el español de Andalucía y el de Madrid (4 informantes ambos), seguidos por Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco (2 cada una).

En la tabla 25, que sigue, se presentan los datos del segundo tipo de análisis.

**Tabla 25:** Lugares donde se habla el español que más gusta a los informantes (pregunta 19, CSA)

Nivel	No sabe o no contesta <sup>132</sup>	Solo en ESP	Solo en HISP	En ESP e HISP <sup>133</sup>	En el centro/norte de ESP	En el sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	10	5	3	2	2	2
<b>B2</b>	6	7 <sup>134</sup>	5	2	7 <sup>135</sup>	3 <sup>136</sup>
<b>B1</b>	5	6	6	3	3	0
<b>A2</b>	11	2	7	0	1	1
<b>A1</b>	12	5	2	1	1	0
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>6</b>

Destaca el alto número de estudiantes (el 44 %) que no responden, no mencionan ninguna variedad como la que les gusta más. Encontramos bastante equilibrio entre

131 Los motivos que algunos informantes añaden a sus respuestas son: por la pronunciación (en HISP, en Cuba, en Argentina y en el centro/norte de ESP), porque hablan muy rápido (en Madrid, en el centro/norte de ESP y en ESP), porque hablan mal (en HISP) y porque usan palabras diferentes (en Cataluña).

132 Incluye respuestas de estudiantes que indican no tener preferencias.

133 Incluye respuestas de estudiantes que dicen que le gustan todos los dialectos del español.

134 Incluye una respuesta “castellano”, entendido como español de España.

135 Incluye una respuesta “Murcia”, variedad de transición que, como tal, computamos en las dos categorías.

136 Incluye una respuesta “Murcia”, variedad de transición que, como tal, computamos en las dos categorías.

estudiantes que dicen preferir variedades solo de ESP (25) y los que prefieren las de HISP (23). El mismo saldo se da con leves variaciones en todos los niveles, salvo A2 (HISP 7 frente a ESP 2) y B1 (ambas empatan). Dentro de ESP, de los datos totales, a 14 estudiantes les gustan más variedades del centro/norte frente a 6 que prefieren las del sur/Canarias. La diferencia se agudiza en los niveles B2 (7 centro/norte frente a 3 sur/Canarias) y B1 (3 frente a 0)<sup>137</sup>.

Sobre qué español les gusta menos (pregunta 20 del CSA), se pueden consultar los resultados completos en la tabla 26 (anexo 5). Por datos totales, responden ESP (o al menos una CC. AA.) 12 estudiantes, seguida por Argentina (7) y Cuba (4). Se da así, volviendo a las respuestas de la pregunta anterior, una curiosa situación en la que el español de ESP es el que más y el que menos gusta al mismo tiempo. Por niveles, Argentina es la variedad que menos gusta en B1 y C1, empatando con ESP, que es la que gusta menos al resto de niveles. Por CC. AA., Andalucía, Galicia y País Vasco son las que menos gustan a 2 estudiantes -cada una- seguidos por Madrid (1 estudiante).

En la tabla 27, a continuación, figuran los datos según el segundo tipo de análisis.

**Tabla 27:** Lugares donde se habla el español que menos gusta a los informantes (pregunta 20 del CSA)

Nivel	No sabe o no contesta <sup>138</sup>	Solo en ESP	Solo en HISP	En ESP e HISP	En el centro/norte de ESP	En el sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	12	3	5	0	1	0
<b>B2</b>	15	2	3	0	0	2
<b>B1</b>	11	3	6	0	0	0
<b>A2</b>	16	3	1	0	3	0
<b>A1</b>	19	1	0	0	1	0
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>2</b>

Lo primero que destaca es el elevadísimo número de estudiantes que no respondieron a esta pregunta (el 73 %). A 15 informantes las variedades que no les gustan están solo en

<sup>137</sup> Algunos motivos que indican los informantes para justificar sus preferencias son: fácil comprensibilidad y corrección (3 estudiantes sobre el español del centro de ESP); amigos (1 sobre Andalucía, 1 sobre México); pronunciación/acento bonito (2 sobre Argentina, 2 sobre México, 1 sobre HISP, 1 sobre Perú); es interesante (1 sobre el País Vasco); he ido allí (1 sobre el sur de ESP).

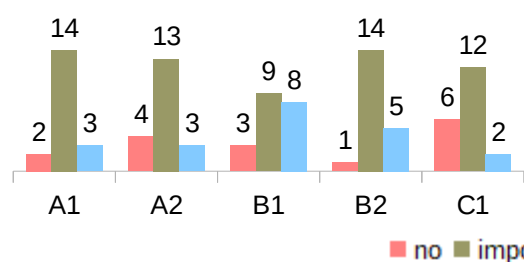
<sup>138</sup> Incluye respuestas de estudiantes que indican no tener preferencias o que les gustan todas las variedades.

HISP, frente a 12 que responden con variedades de ESP, cifras bastantes similares. Esta tendencia se cumple también en C1, B2 y B1 pero no en A1 y A2. Dentro de ESP, solo destacaríamos que 3 estudiantes de A2 respondieron que el español que les gusta menos se habla en el centro/norte<sup>139</sup>.

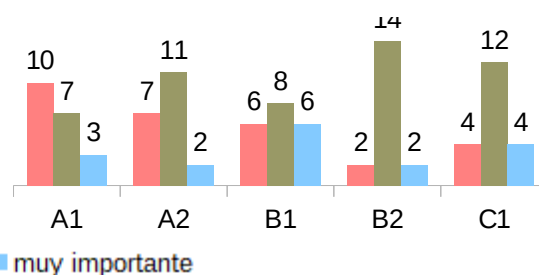
### 5.3.6 Formación del profesor y variedades en clase (preguntas 21 y 22, CSA)

Las preguntas 21 y 22 tratan sobre la importancia que tiene para los informantes, por un lado, que el profesor cuente con formación sobre variedades dialectales del español y, por otro, trabajar en clase con tales variedades. En los gráficos 6 y 7, a continuación, se presentan los datos correspondientes estas dos cuestiones, presentados por niveles.

**Gráfico 6:** Opinión de los informantes sobre si es importante (y cuánto) que el profesor tenga formación sobre variedades dialectales



**Gráfico 7:** Opinión de los informantes sobre si es importante (y cuánto) trabajar en clase con variedades dialectales



Sobre la formación del profesor, en todos los niveles la mayoría de encuestados responden que es importante, inclusive en B1 existe prácticamente el mismo número de respuestas que lo consideran importante y muy importante. Es curioso, no obstante, que en C1 encontremos el mayor número de estudiantes que responden que no es importante (6).

En cuanto a la importancia de trabajar en clase con diferentes formas de hablar español, respondieron negativamente 10 informantes de A1, el número más alto por niveles, tal vez porque primen, en aras de comenzar a comunicarse lo más pronto posible en la nueva lengua extranjera, lo más práctico. A medida que aumenta el nivel, los estudiantes que responden “no” se van reduciendo, tal vez al percibir la importancia de las variedades para

<sup>139</sup> En cuanto a justificaciones para las respuestas ofrecidas: la pronunciación (1 estudiante de C1 sobre Galicia, 1 C1 sobre Argentina, 1 C1 sobre Cuba y 1 A2 sobre Madrid) y la dificultad de comprensión (1 C1 sobre Hispanoamérica).

comunicarse. Salvo en A1, la mayoría responde que es importante, aunque en B1 se aproximan los que lo consideran muy importante, como en la cuestión anterior.

### 5.3.7 El español que prefieren aprender (pregunta 23, CSA)

En la tabla 28 (anexo 5), se pueden consultar los datos completos por países (y en ESP, por CC. AA.) con las respuestas a la pregunta sobre el español que elegirían aprender. El 42 % de los informantes respondieron ESP (o al menos una de sus CC. AA.). Por detrás, destaca México (7 estudiantes), HISP (6) y Argentina (4). Dentro de ESP, destaca Madrid (5 estudiantes), seguido de Cataluña (4) y Andalucía y Comunidad Valenciana (2).

Tras el segundo análisis, obtenemos la tabla número 29 que figura a continuación.

**Tabla 29:** Variedades que los informantes elegirían estudiar (pregunta 23, CSA)

Nivel	No sabe o no contesta <sup>140</sup>	Solo de ESP <sup>141</sup>	Solo de HISP	De ESP e HISP	Del centro/norte de ESP	Del sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	11	5	2	2	1	2
<b>B2</b>	5 <sup>142</sup>	7	4	4	1	0
<b>B1</b>	4	9	3	4 <sup>143</sup>	4	0
<b>A2</b>	4	10	5	1	1	0
<b>A1</b>	11	5	4	0	2	0
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>2</b>

Destacamos el alto número de respuestas del tipo *no sabe/no contesta* (35). Un número similar, 36 estudiantes, respondió con variedades solo de ESP, 18 solo de HISP y 11 de ambas zonas. Dentro de ESP, se constata preferencia por las variedades del centro/norte frente a las del sur/Canarias, aunque con pocos datos para analizar.

La pregunta que nos ocupa incluía una parte sobre los motivos por los que elegirían estudiar una o más variedades del español. Los datos correspondientes se encuentran en la tabla 30, anexo 5. Quienes indicaron preferir variedades españolas, apuntan como

140 Se incluyen respuestas de estudiantes con motivos para estudiar español sin indicar qué variedad.

141 Se incluyen los estudiantes que responden “castellano”, entendido como español de España.

142 Un estudiante respondió que quiere aprender catalán y vasco.

143 Incluye dos respuestas que, sin responder un lugar concreto, van en el sentido de una forma o varias que permitan comunicarse en varios o en todos los países hispanohablantes.



principales motivos viajar (25 estudiantes), porque les gusta más (19), por su trabajo (8), porque tienen amigos de allí (6) y para trabajar (6). Quienes eligieron variedades de HISP, indicaron como motivos viajar (13), para trabajar (7), porque les gusta más (4) y por su trabajo (4). Se constata, pues, que los viajes son la principal motivación en ambos casos, lo que refleja el gran interés turístico que despiertan los países hispanohablantes entre nuestros informantes. Los motivos laborales son más importantes para elegir las americanas (segundo lugar) que para las españolas (tercer lugar).

### 5.3.8 El español que prefieren en el profesor (pregunta 24, CSA)

Los datos completos referentes a la pregunta sobre de dónde preferirían los informantes que fuera su profesor, por países, pueden consultarse en la tabla 31 del anexo 5. De los datos totales, 31 estudiantes respondieron preferir un profesor de ESP (o de alguna de sus regiones), seguida a mucha distancia de la respuesta HISP y México (3 cada una) y Argentina (2). Apenas hay respuestas que indiquen una región dentro de ESP, pero de las 5 obtenidas en este sentido, todas ellas se refieren al centro/norte.

En la tabla 32, que sigue, presentamos los datos tras el segundo tipo de análisis.

**Tabla 32:** Lugar de donde los informantes preferirían que fuera su profesor (pregunta 24 del CSA)

Nivel	No sabe o no contesta	No me importa <sup>144</sup>	solo de ESP <sup>145</sup>	solo de HISP	de ESP e HISP <sup>146</sup>	del centro/norte de ESP	del sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	4	10	4	1	1	1	0
<b>B2</b>	0	7	5	2	6	3	0
<b>B1</b>	2	5	2	9	2	0	0
<b>A2</b>	7	8	3	0	2	1	0
<b>A1</b>	5	4	9	2	0	0	0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>34</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

Lo primero que puede sorprender son las pocas respuestas con una denominación geográfica concreta. 52 estudiantes no la facilitaron, en su mayoría (34) porque

144 Incluye respuestas del tipo: no tengo favorito, me da igual, no importa, sin preferencias, etc.

145 Incluye los estudiantes que responden “castellano”, entendido como español de ESP.

146 Incluye las respuestas que indican preferir profesores de diferentes países, cambiar de profesor en cursos diferentes. Cabe señalar que esta es la forma de actuar habitual en el IC de Praga: cada nuevo curso, se cambia también de profesor (lo cual no garantiza, no obstante, que la variedad sea diferente).

manifestaron no importarles la procedencia del profesor. En este sentido, se observa una correlación casi perfecta entre el aumento de nivel de dominio del español y la pérdida de importancia del origen del profesor. Así, en C1 a 10 informantes no les importa, a 7 en B2, a 5 en B1, a 8 en A2 y a 4 en A1. De los que indican tener preferencias, son más quienes prefieren profesores solo de ESP (23) frente a solo de HISP (14). 11 responden que lo prefieren de ambas zonas<sup>147</sup>. Por niveles, se observa la misma tendencia con más respuestas solo de ESP salvo en B1 (9 responden solo de HISP frente a 2 solo de ESP). En B2 más informantes prefieren las dos zonas (6) frente a solo España (5).

### 5.3.9 El español que debe enseñarse en la República Checa (pregunta 25, CSA)

Los datos completos sobre la variedad que los informantes creen que debe emplearse en la enseñanza de ELE en su país se presentan en la tabla 33 del anexo 5. El 57 % de los informantes respondió ESP (o alguna CC. AA.), siendo HISP la segunda opción a mucha distancia (6 %). En A1 y C1 todas las respuestas con referencia a lugares, son sobre ESP. Madrid es la región más nombrada (6) seguida de Castilla (2).

En la tabla 34, que sigue, clasificamos los datos en el segundo tipo de análisis.

**Tabla 34:** Variedades que los informantes creen que deben enseñarse en la República Checa (pregunta 25 del CSA)

Nivel	No sabe o no contesta <sup>148</sup>	solo de ESP <sup>149</sup>	solo de HISP	de ESP e HISP <sup>150</sup>	del centro/norte de ESP	del sur de ESP/Canarias
<b>C1</b>	4	15	0	1	2	0
<b>B2</b>	3	11	1	5	2	0
<b>B1</b>	3	10	1	6	2	0
<b>A2</b>	9	6	1	4	2	0
<b>A1</b>	6	10	0	4	1	0
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>52</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>0</b>

Un número importante de estudiantes (25) respondió en la categoría no sabe/no contesta. Del total, dominan las respuestas solo de ESP (52) frente a 3 solo de HISP, con

147 Incluimos a los que contestaron que quieren cambiar de profesores en cada curso, práctica habitual en nuestro centro de trabajo, como ya hemos mencionado.

148 Se incluyen respuestas del tipo “no me importa”, de escasa incidencia para el análisis de los resultados de esta pregunta.

149 Se incluyen los estudiantes que responden “castellano”, entendido como español de ESP.

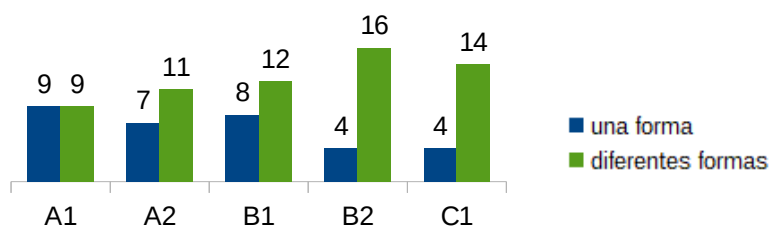
150 Incluimos aquí respuestas del tipo “todo el español, de todos los países”, etc.

20 estudiantes que nombraron ambas (o una respuesta más general referida a todos los países). Por niveles, se confirma la misma tendencia, destacando el C1 (15 solo de ESP frente a 0 solo de HISP). Salvo A2, se da una correlación entre el aumento de nivel de dominio del español y la mayor preferencia por el español solo de ESP en esta cuestión. Dentro de ESP, ningún estudiante nombró variedades del sur/Canarias y 9 indicaron zonas del centro/norte.

### 5.3.10 Preferencias en clase: una forma / varias (pregunta 26, CSA)

La última pregunta del CSA pide a los informantes elegir entre aprender distintas formas o solo una si existen diferencias gramaticales, léxicas o de pronunciación entre regiones o países. Los datos obtenidos se presentan a continuación en el gráfico número 8.

**Gráfico 8:** Preferencias de los estudiantes ante la posibilidad de aprender una forma o formas diferentes (pregunta 26, CSA)



A medida que aumenta el nivel de dominio del español de los informantes, como vemos, aumenta también el número de respuestas en el sentido de preferir aprender distintas formas, hasta alcanzar el número máximo de 16 en B2 (en C1 se reduce a 14). Parece que en los niveles iniciales los estudiantes dudan en sus preferencias y es en los niveles más altos donde eligen claramente aprender formas diferentes<sup>151</sup>.

### 5.3.11 Posibles factores influyentes en las respuestas

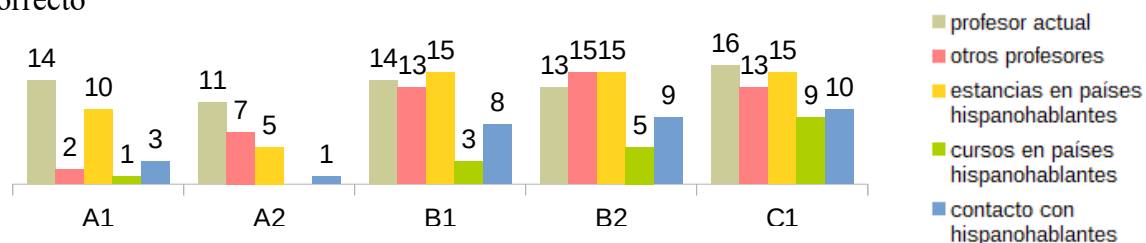
A continuación, pasamos a poner en relación los datos sobre el contacto que han tenido nuestros informantes con el español obtenidos en las preguntas 9, 10, 11 y 12 del CSA<sup>152</sup>, con las respuestas a las cuestiones sobre su opinión acerca del español (específicamente,

<sup>151</sup> Estos resultados son congruentes con los datos sobre si consideran importante trabajar con variedades en clase (pregunta 22 del CSA), como puede comprobarse consultando el apartado 5.3.4.

<sup>152</sup> Recordamos que tales preguntas se corresponden con el profesor actual y anteriores, estancias y cursos en países hispanohablantes y contacto con hispanohablantes fuera del aula.

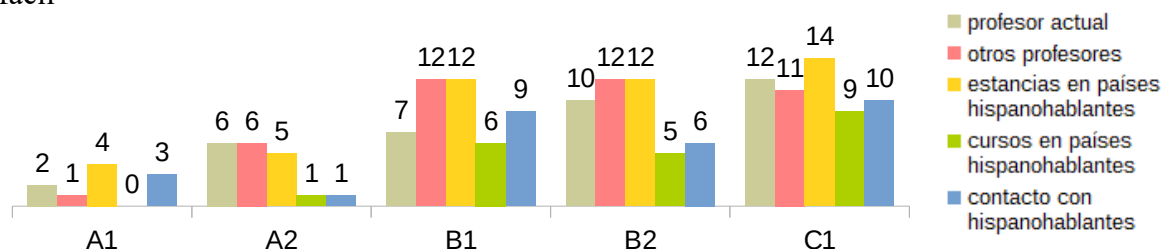
las número 15, 17, 19, 23, 24 y 25 también del CSA<sup>153</sup>) para comprobar si se producen coincidencias que pudieran revelar influencia de los factores de contacto con la lengua con sus opiniones y preferencias declaradas de forma directa. Los datos resultantes de tal análisis, se presentan a continuación en los gráficos 9 a 14.

**Gráfico 9:** N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español más correcto



De forma resumida, podríamos decir que, en todos los niveles, los factores más influyentes en la valoración de corrección serían las variedades de los profesores (actual y otros) y de los lugares visitados. El contacto con hispanohablantes es más influyente a partir de B1 y el factor menos relevante serían los cursos en países hispanohablantes, aunque es bastante importante en B2 y, especialmente, en C1. Salvo en el profesor actual, B1 marca un aumento considerable en coincidencias en todos los factores.

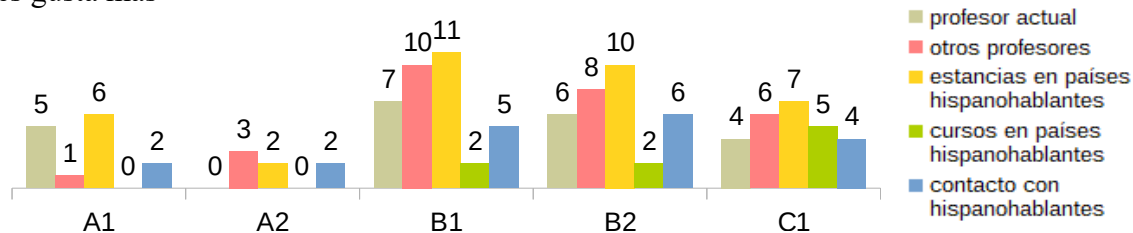
**Gráfico 10:** N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español más fácil



Los factores que más influencia podrían tener en la creencia de qué español es más fácil, serían las estancias en países hispanohablantes y los profesores (algo más los anteriores pero también el actual). Les seguirían el contacto con hispanohablantes y los cursos en países hispanohablantes, que no serían relevantes en A1 y A2. Las coincidencias aumentan con el nivel de dominio hasta llegar al B1, que parece diferenciar, de nuevo, un antes y un después en este sentido y a partir del cual las coincidencias son similares.

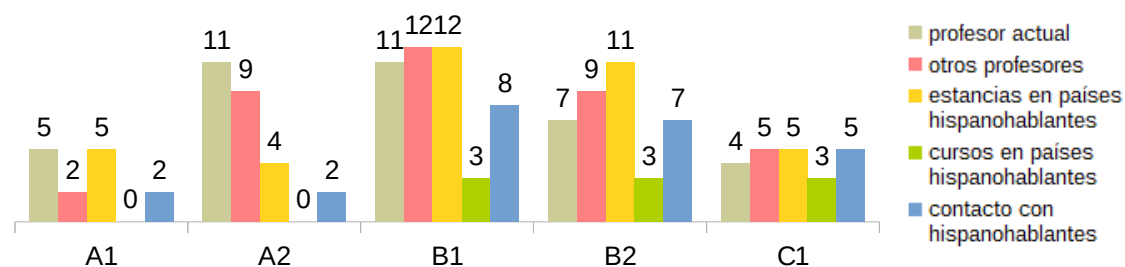
153 Se trata de las cuestiones sobre qué variedad consideran la más correcta, la más fácil, la que les gusta más, la que elegirían aprender, la que preferirían en su profesor y la que creen que debe enseñarse en su país.

**Gráfico 11:** N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español que les gusta más



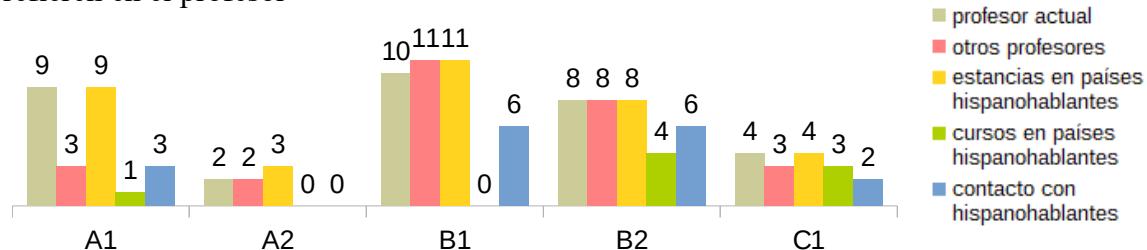
Observamos cómo el factor menos influyente en la elección del español que les gusta más serían los cursos en países hispanohablantes (con alguna incidencia solo en C1). Las estancias sería el que más podría influir, seguido por los profesores anteriores (o el actual en A1). No se observa un bloque tan homogéneo entre los niveles B1, B2 y C1 (cosa que sucedía en los dos gráficos anteriores) pues, en esta ocasión, la influencia de los factores en C1 (salvo los cursos) es bastante menor que en los niveles B y todos ellos (profesores, estancias, cursos y contacto) se sitúan por debajo de las respuestas coincidentes en los dos gráficos precedentes.

**Gráfico 12:** N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español que elegirían aprender



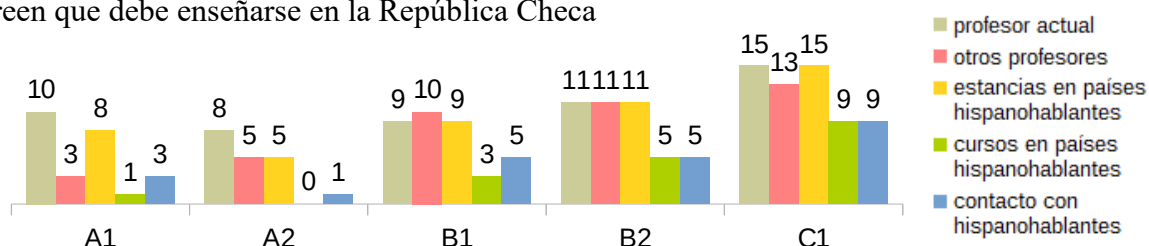
Los mayores coincidencias se dan con las estancias para los niveles B, y los profesores (actual y otros) en A2 y niveles B. Los cursos son el factor menos importante en todos los niveles y el contacto con hispanohablantes tendría importancia en los niveles B. Una vez más, se perciben menos coincidencias en C1 que en los niveles B.

**Gráfico 13:** N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. variedad que prefieren en el profesor



Observamos una coincidencia relativamente alta en los factores profesor actual y estancias en A1, seguido por un descenso en todos los factores en A2 y una nueva subida en B1, donde destacan las estancias y los profesores (actual y otros) seguidos por el contacto con hispanohablantes. Los mismos factores que en B1, descienden en B2 (el contacto con hablantes se mantiene) y todos los factores descienden nuevamente en C1. En resumen, en la preferencia del origen del profesor, los factores de contacto con el español alcanzan su mayor influencia en B1 y decaen en los niveles más altos y en A2.

**Gráfico 14:** N.º de respuestas coincidentes. Contacto con el español vs. el español que creen que debe enseñarse en la República Checa



En general, se observa que las mayores coincidencias se dan con el profesor actual. A partir de B1 son importantes otros profesores y las estancias (estas últimas, también en A1). En C1 también serían influyentes los contactos con hablantes y los cursos en países hispanohablantes. El número de coincidencias vuelve a tener un crecimiento acompañado con el aumento de nivel de dominio (salvo dos factores en A1).

Para concluir, en los gráficos 15 a 19, en el anexo 7<sup>154</sup>, presentamos los datos que acabamos de analizar clasificados por niveles. De este modo pueden verse los factores de contacto que resultan más influyentes en las cuestiones sobre el español más correcto, más fácil, etc. Así, en cada cuadrante de los gráficos se presenta el número de respuestas a las preguntas sobre contacto con el español que coinciden con las preferencias de variedades en el aspecto que se menciona bajo los datos de ese cuadrante (la variedad más correcta, la más fácil, la que gusta más, etc.).

#### 5.4 Cuestionarios con audios (CCA)

Analizamos ahora los datos de los CCA, recordando que los informantes escucharon dos veces a catorce hablantes (un hombre y una mujer de cada una de las siete variedades

<sup>154</sup> Se incluyen en el anexo 7 (junto con otros que se mencionarán en el apartado siguiente) por motivos de espacio. La numeración es consecutiva, computando tanto los gráficos del texto como los del anexo 7.

del español seleccionadas) y que responden a cinco preguntas<sup>155</sup> tras escuchar cada audio, primero sin información sobre los hablantes (CCA-sin info) y después con información sobre el sexo y el origen de los mismos (CCA-con info).

#### 5.4.1 Valoraciones con escalas (pregunta 1, CCA)

Presentamos a continuación los datos obtenidos en las seis escalas de diferencial semántico empleadas en las valoraciones<sup>156</sup>. Durante el análisis, nos referiremos a los hablantes de los audios con tres letras que indicarán su origen<sup>157</sup> y “-H” o “-M”, según se trate de un hombre o de una mujer. En los gráficos correspondientes, los audios analizados se presentan en orden alfabético -no de audición-, por el nombre del lugar de origen de cada hablante (más “-H” o “-M”, según corresponda). Los gráficos muestran los datos de las dos valoraciones efectuadas por los informantes (tras la primera y segunda audiciones).

##### 5.4.1.1 Más correcto / menos correcto

En esta escala, el 1 se situó al lado de *más correcto* y el 6, en el extremo opuesto (*menos correcto*). Así, puntuaciones mayores indicarán valoraciones como menos correcto y viceversa, puntuaciones menores, más correcto. Los gráficos 20 a 24, con los datos totales, figuran en el anexo 7<sup>158</sup>. A continuación, en la tabla 35<sup>159</sup>, presentamos las tres variedades valoradas como más correctas en las dos audiciones (sin información y con información):

**Tabla 35:** Variedades valoradas como más correctas en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Col-M	Mad-H	Mad-H	Mad-H	Mex-M	Col-M	Cub-H	Col-M	Col-M	Col-M
2.º	Cub-H	Col-M	Mad-M	Col-M	Col-M	Mex-M	Mal-H	Mal-H	Sev-M, Cub-H	Sev-M
3.º	Mad-H	Cub-H	Cub-H	Mex-M	Mad-H	Mad-H	Col-H	Mad-H		Mex-H

155 Cuatro en la segunda audición (no tienen que identificar el origen de los hablantes).

156 Recordamos que en cada escala se debe elegir uno de los seis puntos intermedios (de 1 a 6), por lo que la puntuación mínima en cada una (y en su correspondiente gráfico) será -por nivel- de 20 y la máxima de 120.

157 Arg (Argentina), Chi (Chile), Col (Colombia), Cub (Cuba), Mad (Madrid), Mal (Málaga), Sev (Sevilla) y Mex (México).

158 Figuran en el anexo 7 por motivos de espacio. La numeración de los gráficos será consecutiva sin tener en consideración si los gráficos se presentan en el cuerpo del trabajo o en el mencionado anexo.

159 En este tipo de tablas, se destacan las tres variedades con mayor puntuación. Dos o más variedades en una celda indica igual puntuación.

Como podemos observar, figuran en primer lugar, en la audición sin información, Col-H y M, Mad-H, Mex-M y Cub-H (en niveles diferentes) y, con información, Mad-H (en B2 y C1) y Col-M (en los demás), por lo que podríamos inferir que sí influye tal información y, consecuentemente, que existen unas creencias preestablecidas que favorecerían las valoraciones positivas de esas dos variedades. No obstante, si nos fijamos en los datos por niveles y en las posiciones segunda y tercera, podríamos circunscribir tal influencia a los niveles más altos, pues en B2 y C1 se mantienen las posiciones de Mad-H y Col-M, mientras que en los demás niveles aparecen Mex-M y las variedades del sur de ESP (en este caso, en las dos audiciones y siempre antes que Mad). Por último, Arg y Chi. son las únicas que no figuran en esta tabla.

Recordamos en este punto, que los datos de la pregunta 15 del CSA sobre qué español es para ellos el más correcto (disponibles en las tablas 16, anexo 5, y 17, apartado 5.3.3), indicaron preferencia mayoritaria por ESP en todos los niveles, lo cual no sucedió en presencia de los audios en A1, A2 y B1. Se confirmaría, pues, una mayor influencia de creencias preestablecidas en los niveles más altos y que aparecen en las valoraciones sobre corrección cuando se cuenta con información sobre el origen de los hablantes, algo que no sucede en niveles más bajos donde aparecen también variedades del sur de ESP.

En la tabla 36, a continuación, figuran las tres variedades valoradas como menos correctas en ambas audiciones:

**Tabla 36:** Variedades valoradas como menos correctas en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Chi-H	Arg-M	Chi-H	Cub-M	Chi-H	Chi-H	Chi-H	Cub-M	Chi-H	Cub-M
2.º	Arg-M	Chi-H	Cub-M	Arg-M	Cub-M	Cub-M	Mad-M	Chi-H, Arg-H	Mex-M	Chi-H
3.º	Cub-M	Cub-M	Arg-M	Chi-H, Mal-H	Arg-M	Arg-M	Arg-M		Cub-M	Cub-H, Arg-H

En el caso de las menos correctas, en la primera audición todos los informantes situaron en primer lugar a Chi-H. Tras la segunda audición, Cub-M ocupó el primer lugar en tres niveles y Chi-H y Arg-M lo hicieron en los otros dos. Las tres mencionadas (Chi-H, Cub-M y Arg-M) figuran entre los tres menos correctos en prácticamente todos los niveles y audiciones. En cuanto a las variedades españolas, Mad-M aparece en una ocasión (en A2,



2.<sup>a</sup> posición, audición sin información) y Mal-H en otra (B2, 3.<sup>a</sup> posición, audición con información). Frente a las valoraciones como “más correcta”, aquí las mismas variedades se repiten en la audición sin información y con información, salvo en dos ocasiones: Mad-M y Mex-M, que aparecen en A2 y A1, respectivamente, en primera audición, pero no en la segunda. Col es la única que no figura entre las menos correctas en ningún nivel ni audición<sup>160</sup>.

Si retomamos las respuestas de los informantes a la pregunta 16 del CSA (qué español consideran menos correcto, tablas 18, anexo 5, y 19, apartado 5.3.3), los datos parecen bastante consistentes con los que analizamos ahora, puesto que fueron más quienes respondieron HISP, si bien más de 40 no contestaron. En cuanto a influencia de supuestas creencias estereotipadas sobre la mayor corrección de las variedades de ESP en los niveles más altos, aquí los datos serían aparentemente contradictorios, puesto que son los niveles más bajos (A1, A2 y B1) los que apuntan hacia HISP como menos correctos, mientras que en B2 y C1 hay más respuestas sobre ESP. No obstante, si entramos más en detalle, vemos cómo, de esas respuestas, la mayoría (en B2) o todas (en C1) se refieren a Andalucía.

La mayoría de las valoraciones se sitúan en puntuaciones más neutras, cercanas o entre los 60 y 80 puntos (nunca por debajo de 50 ni alcanzan el 100). Podría tratarse del sesgo de aceptabilidad social, ante el riesgo que para estudiantes de ELE supondría valorar a hablantes nativos en términos de corrección.

En cuanto a la variación en las valoraciones entre las dos audiciones destacamos:

-Hacia más correctos: Chi-H en B2, A2 y A1 y Arg en A2 y A1.

-Hacia menos correctos: Cub-H en C1, B2 y A1.

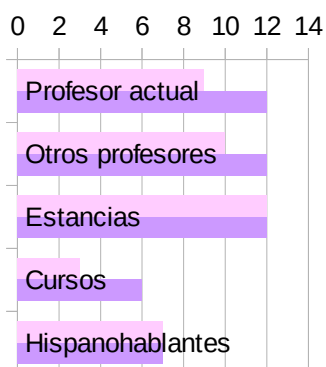
A continuación, pasamos a poner en relación las respuestas de los informantes en las preguntas sobre contacto con el español con la que nos ocupa ahora para comprobar si las variedades consideradas como más correctas coinciden con las de sus profesores, países visitados, etc. y, por tanto, podría haber influencia de tales factores en sus valoraciones. Los resultados se presentan a continuación en los gráficos 25 a 29<sup>161</sup>.

---

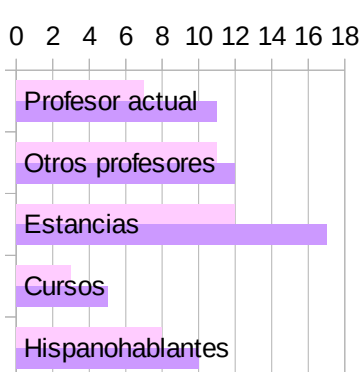
160 Tampoco Sev-M, si bien la variedad andaluza estaría presente a través de Mal-H en B2.

161 Con este tipo de gráfico, pondremos en relación los datos obtenidos en las preguntas de los CCA con las de contacto con el español (preguntas 9, 10, 11 y 12 del CSA, cuya denominación figurará de forma resumida en las barras de datos), y presentarán, para cada pregunta de contacto con el español, dos series de datos, correspondientes a las coincidencias en respuestas con las valoraciones de los audios tras la primera y segunda audiciones, respectivamente (sin información y con información).

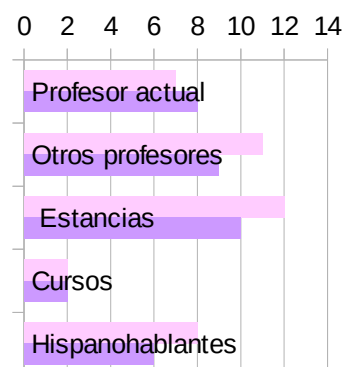
**Gráfico 25:** Coincidencias: contacto vs. más correctas. C1



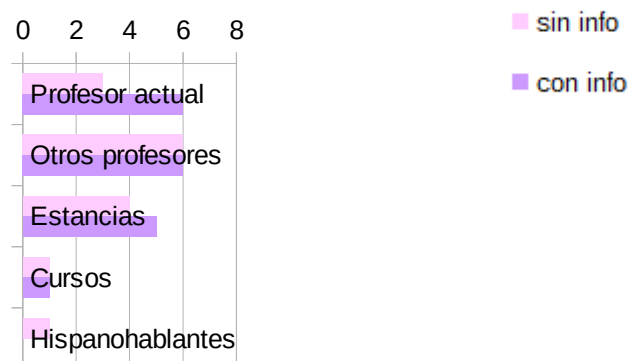
**Gráfico 26:** Coincidencias: contacto vs. más correctas. B2



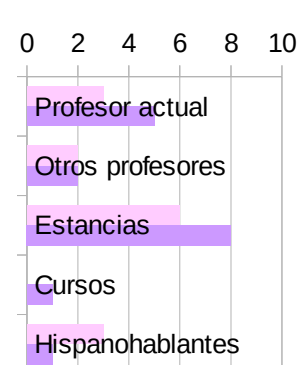
**Gráfico 27:** Coincidencias: contacto vs. más correctas. B1



**Gráfico 28:** Coincidencias: contacto vs. más correctas. A2



**Gráfico 29:** Coincidencias: contacto vs. más correctas. A1



Se observa que, en general y salvo en B1, las coincidencias son iguales o mayores con los resultados tras la segunda audición que tras la primera. El factor que podría considerarse más influyente por el número de coincidencias sería la estancia en países hispanohablantes en todos los niveles, seguido por otros profesores (no en A1) y el profesor actual. Muy lejos se sitúan el contacto con hispanohablantes y los cursos.

#### 5.4.1.2 Más prestigioso / menos prestigioso

En esta escala, el 1 se situó en el rango de *más prestigioso* y el 6 en el opuesto (*menos prestigioso*), por lo que las puntuaciones más altas se corresponderán con las variedades valoradas como menos prestigiosas y las más bajas con las valoradas como más prestigiosas. Los gráficos número 30 a 34, que figuran en el anexo 7 reflejan los resultados clasificados por niveles.

En la tabla 37, a continuación, presentamos las tres variedades valoradas como más prestigiosas en las dos audiciones por los informantes de los distintos niveles:

**Tabla 37:** Variedades valoradas como más prestigiosas en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Cub-H	Mad-H, Col-M	Mad-H	Mad-H	Mex-M	Col-M	Col-H	Col-H	Col-H	Col-M
2.º	Mad-H	Mal-H	Cub-H	Col-M	Mad-H	Sev-M, Mex-M	Cub-H	Col-M	Chi-M, Mal-H	Mex-H
3.º	Sev-M		Col-H	Chi-M	Mex-H		Mal-H	Chi-M		Sev-M

Como puede observarse, Col (H o M) ocupa la primera posición en todos los niveles en la 2.ª audición (salvo B2, en que es 2.ª) y Mad-H en B2 y C1. Col-H es también 1.ª en los niveles A en la primera audición y Mad-H también pero en B2. Ambas aparecen, además, en casi todos los niveles y audiciones entre los tres primeros, salvo Mad-H en los niveles A. Mex aparece frecuentemente y las variedades del sur de ESP también, inclusive en la segunda audición (C1, B1, A1). Destacamos que en la segunda audición de A2 no hay ningún hablante de ESP en los primeros lugares. Arg es, nuevamente, la única variedad no valorada entre las tres más prestigiosas en ningún nivel ni audición.

En la tabla 38, a continuación, figuran las tres variedades valoradas como menos prestigiosas en las dos audiciones.

**Tabla 38:** Variedades valoradas como menos prestigiosas en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Chi-H	Cub-M	Chi-H	Chi-H, Cub-M	Cub-M	Cub-M	Arg-H	Arg-M, Cub-M	Chi-H	Chi-H
2.º	Cub-M	Arg-H	Arg-H	Mal-H	Chi-H	Chi-H	Chi-H	Mex-M	Mex-M	Cub-M
3.º	Arg-H y M	Chi-M	Arg-M		Arg-M	Arg-M	Mad-M		Cub-M	Cub-H

En cuanto a las variedades consideradas menos prestigiosas, entre Chi, Cub y Arg (con hablantes de ambos sexos) se distribuyen los primeros lugares tanto en la primera como en la segunda audiciones. Las tres aparecen muy frecuentemente en otras posiciones en diferentes niveles y en ambas audiciones. Prácticamente no aparecen las variedades españolas (ocupan el 3.º lugar Mad-M, A2, 1.ª audición, y el 2.º Mal-H, B2, 2.ª audición) y Col es la única que no aparece nunca entre las tres menos prestigiosas.

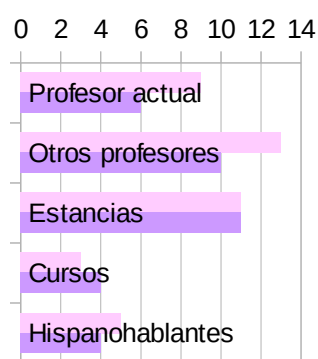
Señalamos, como para la pregunta anterior, que la mayoría de las respuestas se sitúan en torno a las puntuaciones menos extremas en ambos sentidos y destacamos, para concluir, algunas variaciones acusadas en las valoraciones entre las dos audiciones.

-Hacia menos prestigiosas.- Cub-H y M (todos los niveles); Mex-H y M, y Mad-H (B1).

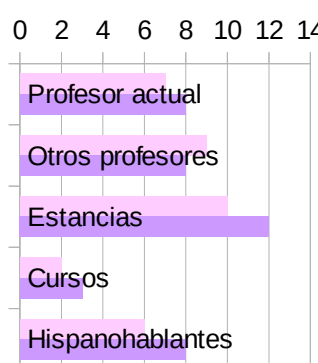
-Hacia más prestigiosas.- Chi-H y Col-M en todos los niveles; Arg-H y Chi-M en B2; Sev-M en B1; Mad. en A2 y A1, y Mex-M en A1.

Presentamos ahora, en los gráficos 35 a 39, las coincidencias en las respuestas a las preguntas sobre contacto con el español con las valoraciones de los audios como más prestigiosos tras las dos audiciones.

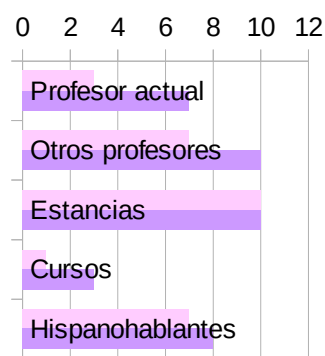
**Gráfico 35:** Coincidencias: contacto vs. más prestigiosas. C1



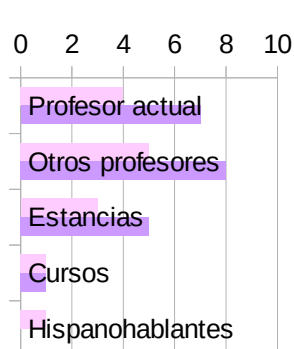
**Gráfico 36:** Coincidencias: contacto vs. más prestigiosas. B2



**Gráfico 37:** Coincidencias: contacto vs. más prestigiosas. B1

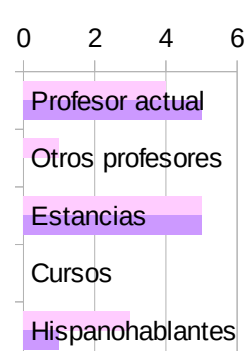


**Gráfico 38:** Coincidencias: contacto vs. más prestigiosas. A2



■ sin info  
■ con info

**Gráfico 39:** Coincidencias: contacto vs. más prestigiosas. A1



Los factores que podrían resultar influyentes en este caso serían las estancias en países hispanohablantes y los profesores (anterior y actual), aunque en los niveles A se dan, en algunos casos, menos coincidencias y en A1 los profesores anteriores, lógicamente, apenas

tienen influencia. El contacto con hispanohablantes sería importante en los niveles B y los cursos sería el factor menos influyente en todos los niveles.

### 5.4.1.3 Difícil / fácil

El 1 se situó en el extremo de la etiqueta *difícil* de la escala y el 6 en el opuesto (*fácil*), por lo que las puntuaciones más bajas corresponderán con valoraciones de las variedades escuchadas como más difíciles y las más altas, con valoraciones como más fáciles. Los datos completos con las valoraciones de los informantes, por niveles, se muestran en los gráficos número 40 a 44, que figuran en el anexo 7.

En la tabla 39 se presentan las tres variedades valoradas como más fáciles.

**Tabla 39:** Variedades valoradas como más fáciles en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Col-M	Col-M	Col-M	Cub-H	Col-M	Col-M	Col-M	Cub-H	Sev-M	Col-M
2.º	Mal-H	Mad-H	Cub-H	Col-M	Mex-M	Mad-M	Cub-H	Col-M	Col-M	Arg-H
3.º	Sev-M	Mad-M	Mex-M	Mad-H	Mad-H, Sev-M	Sev-M	Col-H	Arg-H, Mad-M	Chi-M	Méx-M

Podemos señalar que hay cierto consenso entre los informantes en la consideración de Col-M como la variedad más fácil (es 1.<sup>a</sup> o 2.<sup>a</sup> en todos los niveles y audiciones). Por lo demás, encontramos diversidad de variedades en las distintas posiciones y audiciones. Destacamos la presencia de Mad-H o M en 2.<sup>a</sup> audición en todos los niveles salvo en A1. En C1 sustituyen los lugares ocupados por las variedades del sur de ESP en la audición sin información. No sucede así en B1, donde Sev-M figura 3.<sup>a</sup> en las dos audiciones, lo que podría indicar una mayor carga de estereotipos en esta valoración en los niveles más altos. Cub-H aparece con frecuencia e incluso es 1.<sup>a</sup> en la audición con información en B2 y A2.

Si comparamos estos datos con los obtenidos en la pregunta 17 del CSA (tablas 20, anexo 5, y 21, apartado 5.3.4) sobre qué español consideran más fácil, observamos que no son coincidentes, puesto que en aquella dominaba la respuesta ESP en todos los niveles, mientras que, en presencia de los audios, consideran más fácil, en primer lugar, a Col-M y Cub-H, principalmente, si bien, hemos visto que Mad se cuele en segunda audición entre las primeras. En relación con esto, nos gustaría señalar, cómo en la pregunta 17 del CSA solo un hablante de A1 mencionaba el sur de ESP como lugar con el español más fácil y

aquí los hablantes de tal región son valorados como variedad más fácil en A1 (primera audición), B1 (3.ª posición en ambas audiciones) y en C1, en 2.ª y 3.ª posición pero en primera audición, lo cual se “corrige” en la segunda en favor de Mad, como ya hemos señalado, revelando posibles actitudes negativas hacia la variedad andaluza en este nivel.

Las variedades valoradas como más difíciles, se presentan en la tabla 40 que sigue.

**Tabla 40:** Variedades valoradas como más difíciles en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Chi-H	Chi-H	Arg-M	Cub-M	Cub-M	Arg-M	Mex-H	Arg-M	Mex-H	Mex-H
2.º	Cub-M	Cub-M	Col-H	Chi-H	Arg-M	Chi-M, Col-H	Cub-M	Cub-M	Mal-H	Mal-H
3.º	Arg-M	Sev-M	Cub-M, Mex-H	Col-H	Chi-M		Arg-M	Chi-H	Col-H	Cub-M

Chi-H, Arg-M y Cub-M son consideradas las más difíciles en los niveles más altos (a partir de B1), mientras que en los niveles A serían Mex-H y Arg-M. Col-H aparece en B2 y B1 en 2.ª audición. De ESP, aparecen las variedades del sur esporádicamente y Mad es la única variedad que no aparece entre las tres más difíciles en ningún nivel ni audición.

En los datos de la pregunta 18 del CSA sobre el español más difícil (tablas 22, anexo 5, y 23, apartado 5.3.4), ESP fue el país con más respuestas, un tercio de las cuales indican Andalucía y son de estudiantes de B1, B2 y C1. En las valoraciones de los audios, no hemos constatado tales resultados para las variedades de ESP pero sí se confirmarían en el caso de Arg, cuyos hablantes figuran en las valoraciones como más difícil en ambas audiciones en distintos niveles y en el CSA era el país de HISP más nombrado.

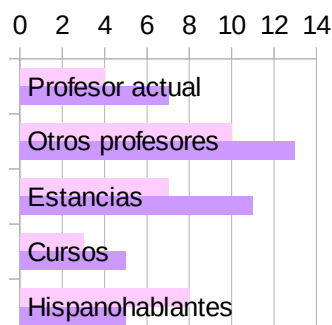
De nuevo, no se observan valoraciones extremas en ningún sentido. Para terminar, comentamos los cambios en las valoraciones entre las dos audiciones:

-Hacia más fáciles.- Mex-H en todos los niveles; Mad-H o M en C1, B2 y B1, y Arg-H en B2, A2 y A1.

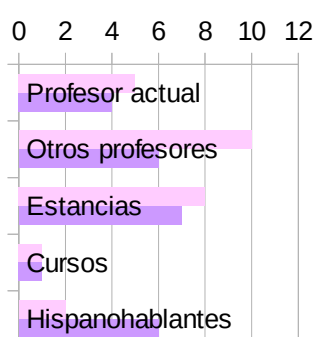
-Hacia más difíciles.- Hablantes del sur de ESP en C1, B1, A2 y A1; Col-M en B2 y A2; Cub-M en B2 y A1, y Arg-H o M en B1 y A2.

A continuación, presentamos los gráficos 45 a 49, donde se relacionan las preguntas sobre contacto con el español con las valoraciones de los audios en facilidad.

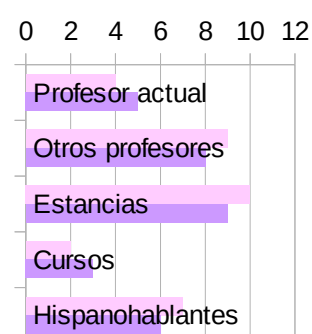
**Gráfico 45:** Coincidencias: contacto vs. más fáciles. C1



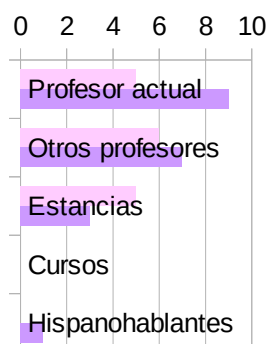
**Gráfico 46:** Coincidencias: contacto vs. más fáciles. B2



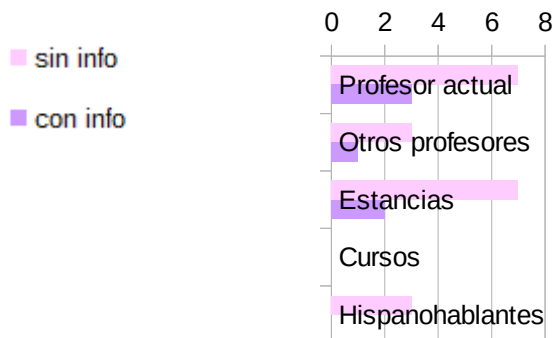
**Gráfico 47:** Coincidencias: contacto vs. más fáciles. B1



**Gráfico 48:** Coincidencias: contacto vs. más fáciles. A2



**Gráfico 49:** Coincidencias: contacto vs. más fáciles. A1



En B1 y niveles superiores, destacarían los tres factores que venimos apuntando como posibles influencias, es decir, las estancias, profesores anteriores y profesor actual, seguidos por el contacto con hispanohablantes y los cursos. En los niveles A, los profesores y las estancias tendrían influencia, ninguna los cursos y muy poca los contactos.

#### 5.4.1.4 Agradable / desagradable

En esta escala, situamos el 1 en el polo con la etiqueta “agradable” y el 6 en el opuesto (“desagradable”), por lo que las puntuaciones más altas se corresponderán con las variedades valoradas como más desagradables y las más bajas, con las valoradas como más agradables. En los gráficos 50 a 54 del anexo 7, se muestran los datos obtenidos.

En la tabla 41, a continuación, figuran las tres variedades valoradas como más agradables en las dos audiciones.

**Tabla 41:** Variedades valoradas como más agradables en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Mad-H	Mex-M	Mad-H	Mad-H	Mex-M	Col-M	Mal-H	Col-H	Chi-M	Chi-M
2.º	Mal-H	Mad-H, Mal-H, Sev-M	Sev-M	Cub-H	Col-M	Mex-M	Sev-M	Sev-M	Sev-M	Sev-M
3.º	Col-M		Cub-H	Mal-H, Sev-M	Sev-M	Chi-M	Cub-H	Col-M	Col-M	Col-H y M

En la primera audición, Mad-H es considerada la más agradable en C1 y B2, en este último se mantiene también en la segunda audición, mientras que en C1 la sustituye Mex-M. Mex-M y Mal-H son primeras en la audición sin información en B1 y A2, respectivamente, pero son sustituidos por Col-M y H en la audición con información. Chi-M es primera en A1 en ambas audiciones. En las demás posiciones, aparecen con mucha frecuencia los hablantes de Col. y del sur de ESP, en ambas audiciones. Arg no aparece nunca entre las valoradas como más agradables.

Aunque la formulación de la pregunta 19 del CSA sobre qué español les gusta más (tablas 24, anexo 5, y 25, apartado 5.3.5) no es exactamente igual a la que analizamos ahora, sí podemos contrastar los resultados de ambas para observar si se dan actitudes consistentes en ambos casos en valoraciones de tipo afectivo. En el CSA, ESP era la respuesta mayoritaria y, entre las de HISP, destacaba México. En las valoraciones de los audios, sí se confirmarían esas valoraciones positivas para ESP, con frecuente aparición de sus hablantes en la tabla precedente en todos los niveles. Destacamos, asimismo, la valoración de los hablantes del sur en todos los niveles, cosa que no sucedía en la pregunta sin audios.

En la tabla 42, presentamos las variedades valoradas como menos agradables.

**Tabla 42:** Variedades valoradas como menos agradables en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Mex-H	Cub-M	Chi-H	Arg-M	Mex-H	Arg-M	Arg-H	Chi-H	Cub-M	Chi-H
2.º	Chi-H	Arg-M	Cub-M	Chi-H	Cub-M	Mex-H	Chi-H, Cub-M	Cub-M	Arg-H	Cub-M, Mad-M
3.º	Cub-M	Chi-H	Arg-M	Col-H	Chi-H	Cub-M		Mex-H	Chi-H	



En primer lugar, queremos destacar que son muy pocas las variedades valoradas como desagradables, como puede comprobarse en los gráficos 42 a 46 del anexo 7, por las bajas puntuaciones otorgadas en esta escala<sup>162</sup>, lo cual podemos interpretar como una actitud positiva en general por parte de los informantes hacia los acentos del español. Son los estudiantes de los niveles A quienes otorgan las puntuaciones más altas, tal vez por estar menos habituados al sonido de la nueva lengua y de sus variedades. Con respecto a la tabla precedente, Mex-H, Chi-H, Cub-M y Arg (los dos hablantes), ocupan la primera posición tras la primera audición en los distintos niveles. Sin embargo, tras la audición con información, las más desagradables se reducen a Cub-M, Arg-M y Chi-H. Además, estas tres variedades ocupan alguno de los tres primeros puestos prácticamente en todos los niveles y audiciones. Aparecen esporádicamente Mex-H (2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup> en 2.<sup>a</sup> audición en B1 y A2, respectivamente) y Col-H (3.<sup>a</sup> en B2, 2.<sup>a</sup> audición) y, menos, Mad-M (2.<sup>a</sup> en A1, 2.<sup>a</sup> audición). No aparecen los hablantes del sur de ESP.

Si comparamos estos datos con los de la pregunta 20 del CSA sobre el español que menos les gusta (tablas 26, anexo 5, y 27 apartado 5.3.5), ESP fue la respuesta mayoritaria seguida por Argentina. Las valoraciones de los hablantes corroborarían los datos para Arg. pero no así para el caso de ESP.

Sobre las modificaciones en las valoraciones entre audiciones, destacamos que las diferencias más pronunciadas se produjeron hacia el polo de más agradable:

-Hacia más agradable.- Mex en C1 y A1; Chi. en C1, B2 y B1; Col en C1, B2 y A2; Sev-M en C1; Mad-M en B2 y A2; Cub. en B2, B1 y A1; Arg-H en A2 y A1.

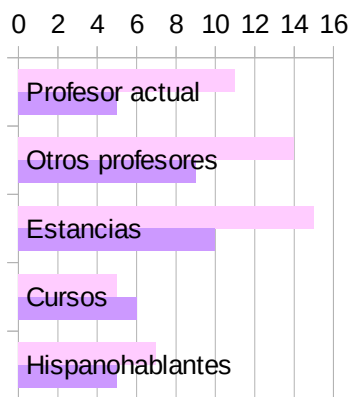
-Hacia menos agradable.- Cub en B1 y A2 y Mad-M en A1.

A continuación presentamos, en los gráficos 55 a 59, los resultados de comparar los datos de las preguntas sobre contacto con el español con las valoraciones en agradabilidad.

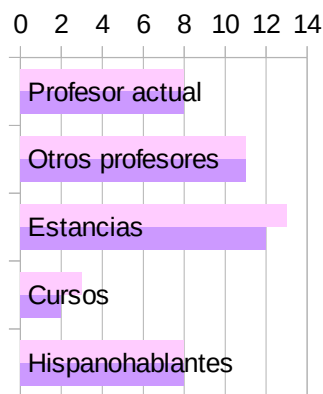
---

<sup>162</sup> Las puntuaciones más altas son de 86 para una variedad en A1 y otra en A2.

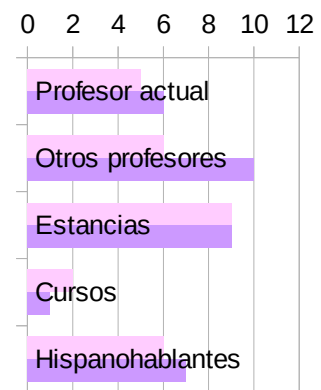
**Gráfico 55:** Coincidencias: contacto vs. más agradables. C1



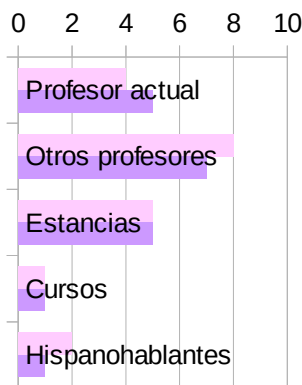
**Gráfico 56:** Coincidencias: contacto vs. más agradables. B2



**Gráfico 57:** Coincidencias: contacto vs. más agradables. B1

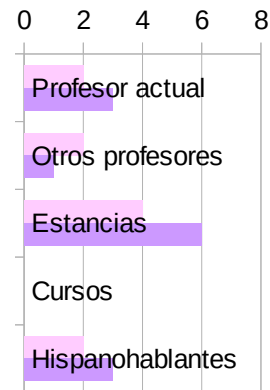


**Gráfico 58:** Coincidencias: contacto vs. más agradables. A2



■ sin info  
■ con info

**Gráfico 59:** Coincidencias: contacto vs. más agradables. A1



Los tres factores con más coincidencia en respuestas continúan siendo las estancias, otros profesores y el profesor actual, en los niveles B1, B2 y C1. En este último, a continuación vienen los cursos, y el contacto con hispanohablantes y viceversa en los niveles B. En los niveles A, las coincidencias son bajas. En A2, destacan otros profesores y después estancias y el profesor actual, mientras que en A1, primero encontramos las estancias, después el profesor actual y el contacto con hispanohablantes.

#### 5.4.1.5 Rural / urbano

En esta escala, en el extremo con la etiqueta “rural” situamos el 1 y en el opuesto, con la etiqueta “urbano”, colocamos el 6, de modo que puntuaciones bajas indicarán valoraciones como rural frente a puntuaciones más altas que indicarán valoraciones como urbano. Los gráficos número 60 a 64, que pueden consultarse en el anexo 7, recogen los resultados correspondientes a tales valoraciones.

En la tabla 43 que sigue, se destacan las variedades valoradas como más urbanas.

**Tabla 43:** Variedades valoradas como más urbanas en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Col-H	Mad-M	Chi-M	Mad-M	Mex-M	Col-M	Col-H	Chi-M	Col-H	Chi-M
2.º	Chi-M, Mex-H	Col-H	Col-H	Mad-H	Col-H	Col-H	Mex-H	Sev-M	Chi-M	Col-H
3.º		Col-M	Cub-M	Chi-M	Mex-H	Chi-M	Mal-H	Col-H y M	Mex-H	Mal-H , Mex-H

Como vemos, tras la audición sin información, las valoradas como más urbanas son Col-H (en tres niveles), Chi-M y Mex-M. No obstante, en la 2.ª audición, Mad-M entra como más urbana en los niveles más altos (C1 y B2), Chi-M es primera en los más bajos (A1 y A2) y Col-M en B1. En las otras posiciones, destacan los hablantes de Col, Chi-M y Mex-H en ambas audiciones en distintos niveles. Mal-H y Sev-M aparecen solo en los niveles A, y Arg es la única que no aparece en ningún nivel ni audición. Destacamos que la mayoría de las puntuaciones no llegan a los 80 puntos, es decir, tienden hacia el polo *rural*.

A continuación, la tabla 44 recoge las variedades valoradas como más rurales.

**Tabla 44:** Variedades valoradas como más rurales en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Chi-H	Sev-M	Arg-H	Sev-M	Chi-H	Cub-M	Arg-H	Mex-M	Chi-H	Chi-H
2.º	Arg-H	Cub-M	Sev-M	Cub-M	Arg-H	Arg-H	Cub-M	Cub-M, Arg-H	Cub-M	Cub-H y M
3.º	Cub-M	Cub-H	Col-M	Arg-H	Cub-H	Chi-H, Sev-M	Mad-H		Mex-M	

Chi-H ocupa el primer lugar en 3 niveles de la primera audición y Arg-H es primera en los otros dos. En segunda audición, Sev-M es la más rural en los niveles más altos (B2, C1), Cub-M en B1 y Mex-M en A2, mientras que Chi-H se mantiene en A1. En las demás posiciones, destacan, por frecuencia de aparición, los hablantes de Cub y Arg-H en las dos audiciones. Mad y Col solo aparecen una vez (3.ª posición, un nivel) y son las únicas que no aparecen nunca en la audición con información.

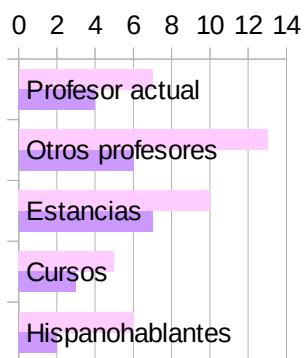
Sobre cambios en las valoraciones entre audiciones, destacaríamos:

-Hacia más urbano.- Mad en C1, B2, A2 y A1; Chi-H en C1, B1 y A1; y Col-M en C1 y B1.

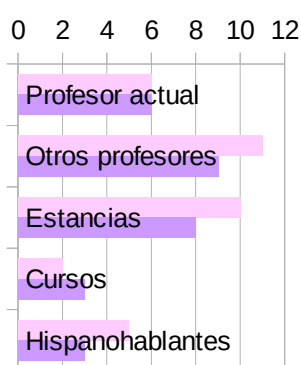
-Hacia más rural.- Col-H en C1, B2, A2 y A1; Mex. en C1, B2, B1 y A2; Cub-M en B2, B1 y A1; Sev-M en C1, B2 y A1; y Mal-H en B1 y A2.

Pasamos ahora a presentar, en los gráficos 65 a 69, las coincidencias entre las respuestas de los informantes a las preguntas sobre el contacto con el español y las variedades de los audios que los estudiantes consideran más urbanas.

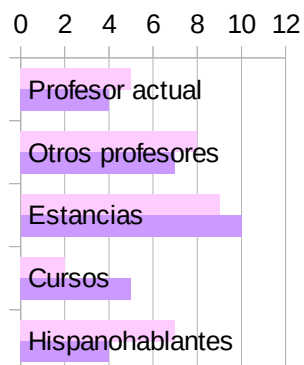
**Gráfico 65:** Coincidencias: contacto vs. más urbanas. C1



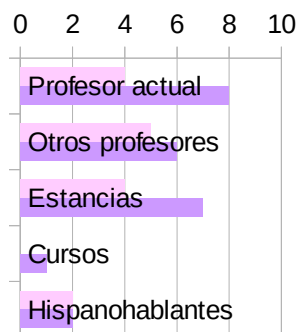
**Gráfico 66:** Coincidencias: contacto vs. más urbanas. B2



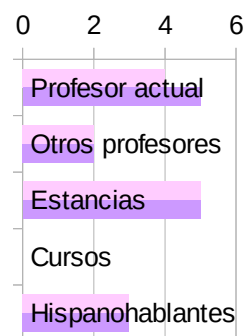
**Gráfico 67:** Coincidencias: contacto vs. más urbanas. B1



**Gráfico 68:** Coincidencias: contacto vs. más urbanas. A2



**Gráfico 69:** Coincidencias: contacto vs. más urbanas. A1



Destacarían, como posibles influencias, en B2 y C1, los profesores anteriores, seguidos por estancias y profesor actual. En B1, primero las estancias y después los profesores. Los cursos son más importantes en B1 tras la segunda audición, y el contacto con hispanohablantes, tras la primera. En los niveles A, con menos coincidencias, destacan el profesor actual y las estancias, seguidos del profesor actual en A2 y los contactos en A1.

### 5.4.1.6 Claro / confuso

En la última escala de valoración, el 1 se sitúa en el polo con la etiqueta “claro” y el 6 en el opuesto (“confuso”), correspondiendo, por tanto, puntuaciones altas con variedades valoradas como confusas, mientras que las bajas indicarán las valoradas como claras. Los resultados pueden consultarse en los gráficos 70 a 74, en el anexo 7.

Recogemos, en la tabla 45 que sigue, las variedades valoradas como más claras.

**Tabla 45:** Variedades valoradas como más claras en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Col-M	Mex-M	Col-M	Cub-H	Col-M	Col-M	Col-M	Col-M	Col-M	Col-M
2.º	Cub-H	Col-M	Cub-H	Col-M	Mex-M	Cub-H	Sev-M	Cub-H	Sev-M	Sev-M
3.º	Sev-M	Cub-H	Mex-M	Mad-H	Cub-H	Mex-M	Mal-H	Col-H	Chi-M	Cub-H

Destacamos que todos los niveles valoraron en la 1.ª audición a Col-M como la más clara. Tras la audición con información, se mantuvo en A1, A2 y B1 pero Cub-H y Mex-M ocuparon su lugar en B2 y C1, respectivamente. Esas tres variedades se turnan en las otras tres posiciones en los distintos niveles y audiciones, acompañadas de las variedades de ESP. En la 1.ª audición no aparece Mad en ningún nivel entre las tres más claras y en la 2.ª, Mad-H lo hace muy tímidamente (3.ª en B2). Encontramos variedades del sur de ESP en C1, A1 y A2 en la audición sin información, pero solo se mantiene Sev.M en A1 tras la audición con información (2.º lugar). Arg es la única ausente y Chi solo figura 3.º en 1.ª audición en A1.

Las variedades valoradas como más confusas figuran a continuación en la tabla 46.

**Tabla 46:** Variedades valoradas como más confusas en los CCA

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Chi-H	Cub-M	Cub-M	Col-H	Cub-M	Cub-M	Cub-M	Cub-M	Mex-H	Cub-M
2.º	Arg-M	Arg-M	Chi-H	Arg-M	Chi-H	Arg-M	Mex-H	Chi-H	Chi-H	Chi-H
3.º	Cub-M	Chi-H	Col-H, Arg-M	Cub-M	Arg-M	Chi-H y M	Chi-H	Chi-M	Cub-M, Mad-M	Arg-H

En cuanto a las valoradas como más confusas, destaca Cub-M, situada en primer lugar en 3 niveles en la 1.<sup>a</sup> audición y en 4 en la 2.<sup>a</sup>, además de aparecer también en otras posiciones. Chi-H es la más confusa para C1 en la 1.<sup>a</sup> audición y aparece en numerosas ocasiones en 2.<sup>o</sup> o 3.<sup>o</sup> lugar, al igual que Arg-M. Mex-H y Col-H aparecen solo una vez, esta última como más confusa para B2 en la audición con información. Mad-M aparece también solo una vez, como 3.<sup>a</sup> más confusa en A1 (1.<sup>a</sup> audición) y no encontramos variedades del sur de ESP en ningún nivel ni audición.

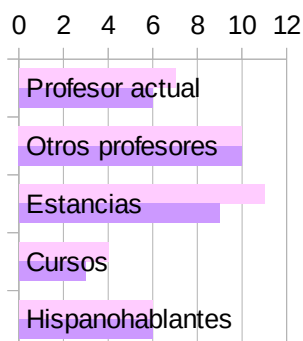
Algunos comentarios sobre cambios en las valoraciones entre audiciones:

-Hacia más claro: Mex en C1, A2 y A1; Chi-H en C1, B2 y B1; y Mad en B2, B1 y A1.

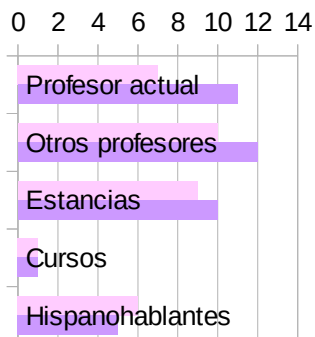
-Hacia más confuso: hablantes del sur de ESP en C1 y A2; Mex-M en C1, B2 y B1; y Chi-M en B2 y A2.

Pasamos ahora a presentar, en los gráficos 75 a 79, las coincidencias entre las respuestas de los informantes a las preguntas sobre el contacto con el español y las variedades de los audios que los estudiantes consideran más claras.

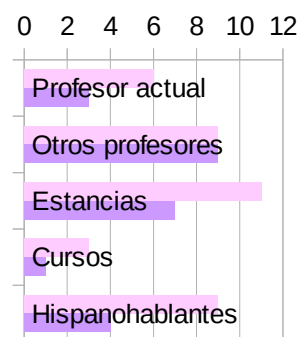
**Gráfico 75:** Coincidencias: contacto vs. más claras. C1



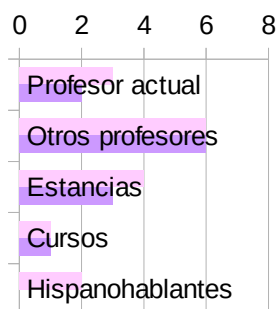
**Gráfico 76:** Coincidencias: contacto vs. más claras. B2



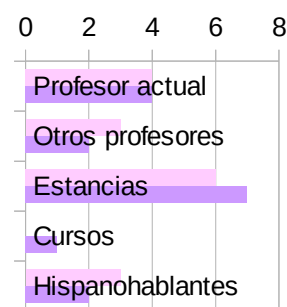
**Gráfico 77:** Coincidencias: contacto vs. más claras. B1



**Gráfico 78:** Coincidencias: contacto vs. más claras. A2



**Gráfico 79:** Coincidencias: contacto vs. más claras. A1



Otros profesores parece ser el factor más influyente, dado el número de respuestas coincidentes, en A2, B1, B2 y C1, seguido por estancias y profesor actual (o viceversa en B1) en función de la audición. Los últimos serían el contacto y los cursos en todos los niveles. En A1, el primero sería estancias y después, el profesor actual y otros.

#### 5.4.2 Variedades que les gustaría aprender (pregunta 2, CCA)

Los datos completos con las respuestas de los informantes sobre si les gustaría aprender en clase las variedades de los audios, figuran en los gráficos 80 a 89, anexo 7.

En la tabla 47, a continuación, figuran los tres hablantes que recibieron más respuestas afirmativas (1.º, 2.º y 3.º, respectivamente) en cada una de las dos audiciones.

**Tabla 47:** Variedades que más informantes quieren aprender (pregunta 2, CCA)

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Col-M, Mal-H	Mad-H	Mad -H	Mad-H	Mex-M	Mad-M	Sev-M	Sev-M	Chi-M, Sev-M	Sev-M
2.º	Mad-H	Col-M	Chi -M	Mex-M	Sev-M, Col-H	Col-M, Mex-M	Col-H y M	Chi-M, Mal-H	Mal-H	Col-H y M
3.º <sup>163</sup>				Cub-H, Mal-H						

Como vemos, en primera posición (con el mayor número de informantes que dicen querer estudiarlas), se encuentra casi siempre una variedad española (salvo en B1, 1.ª audición). En concreto, en la 2.ª audición, los dos niveles más bajos prefieren estudiar Sev-M y los otros tres, Mad (H o M). Si nos fijamos en las otras dos posiciones también, observamos que aparecen frecuentemente todas las variedades españolas y también Col (H o M), Chi-M y Mex-M (los tres ocupan el 1.º puesto una vez en distintos niveles en 1.ª audición). Cub-H aparece solo una vez y Arg ninguna entre los tres primeros puestos.

En la tabla 48, que sigue, figuran los audios con más respuestas negativas.

<sup>163</sup> Cuando no aparece información en esta posición es porque 3 ó más hablantes -empatados- la ocuparían, y por ello consideramos que no vale la pena incluirlos en la tabla como destacados.

**Tabla 48:** Variedades que más informantes dicen no querer aprender

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Chi-H	Cub-M	Chi-H	Cub-M	Chi-H	Cub-M	Cub-M	Col-H y Cub-M	Chi-H	Cub-M
2.º	Arg-H	Arg-H	Arg-H	Arg-M	Arg-M	Chi-H, Mex-H	Arg-H, Chi-H	Arg-M, Mad-M	Cub-M	Chi-H
3.º	Arg-M, Mex-H	Arg-M, Chi-H	Arg-M	Arg-H	Arg-M, Cub-M				Mad-M, Mex-M	Arg-H, Mad-H

Dos variedades se reparten el 1.º lugar: Chi-H (1.ª en 4 niveles en la 1.ª audición y de frecuente aparición en las otras posiciones) y Cub-M (1.ª en todos los niveles en la 2.ª audición y también en un nivel en 1.ª audición, además de aparecer esporádicamente en las otras posiciones). Arg (H o M) aparece en 2.º y 3.º lugar en 13 ocasiones (niveles y audiciones diferentes). Aparecen esporádicamente Mex (H o M) y Mad (H o M), esta última solo en niveles A. Por último, Col solo aparece en una ocasión (1.º en A2, 2.ª audición) y las variedades del sur de España son las únicas que no aparecen en esta tabla.

En la tabla 49, a continuación, aparecen los hablantes que experimentaron variaciones más acusadas en la respuesta de los informantes entre la primera y la segunda audiciones, sea porque recibieron más respuestas afirmativas (más “síes”) o negativas (más “noes”). En ambos casos, aparece el signo “+” seguido del número de “síes” o de “noes” que recibieron tras la segunda audición en comparación con la primera.

**Tabla 49:** Variedades que sufrieron cambios significativos en el número de respuestas afirmativas o negativas en la segunda audición

	C1	B2	B1	A2	A1
<b>Más “síes”</b>	Chi-H +9 Mex-M +7 Mex-H +6	Chi-H +6	Mad-M +9 Col-M +4	Chi-H +6 Arg-H +5 Chi-M +4	Mex-H +5 Mex-M +4
<b>Más “noes”</b>	Cub-H +3 Cub-M +3	Chi-M +3 Cub-M +3	Chi-M +3 Col-H +3 Mex-H +3	Col-H +10 Mad-H +4 Mad-M +3	Chi-M +3 Mal- H +2

Como vemos, las variaciones más acusadas resultan siempre en sentido positivo, hacia más “síes” (salvo Col-H en A2) y Chi y Mex son los más favorecidos. Con más “noes”, figuran Cub, Chi, Col-H y Mad, principalmente.



A modo de resumen, las variedades que más informantes dicen querer aprender serían las de ESP, recordando que en los niveles más altos (B1, B2, C1) los estudiantes prefieren a los hablantes de Mad, frente a los más bajos que eligen a Sev-M. En cuanto a los que no quieren aprender destacaron Chi-H y Cub-M, respectivamente en la 1.ª y 2.ª audiciones.

#### 5.4.3 Valoración indirecta: formación (pregunta 3, CCA)

La pregunta número tres de los CCA versa sobre el nivel de estudios que los informantes creen que tienen los hablantes de los audios, a través de lo cual observaremos, de forma indirecta, cómo valoran las variedades de los audios, teniendo en cuenta que, como sabemos, todos los hablantes de las grabaciones poseen estudios universitarios.

Los datos obtenidos figuran (por niveles) en las tablas 50 a 54 del anexo 5. Destacamos que, en todos los niveles, los hablantes fueron valorados mayoritariamente con la opción “enseñanza secundaria”, salvo algunas excepciones:

-Recibieron como respuesta mayoritaria “estudios universitarios” en C1, Chi-M y Cub-H (1.ª audición) y Col-H ( 2.ª); en A2, Mex-H (1.ª audición); y en A1, Col-H (1.ª audición), Mal-H (2.ª) y Mex-H (en las dos).

-Recibieron como respuesta mayoritaria “estudios primarios” en C1 y B2, Chi-H (1.ª audición); en A2, Chi-H (1.ª audición ) y Cub-M (en las dos); y en A1, Chi-H, Mad-M, Sev-M y Mex-M (1.ª audición) y Mex-H (en ambas audiciones).

En las tablas 55 y 56, a continuación, nos hemos centrado en analizar las categorías “extremas” de esta valoración en formación, es decir, los hablantes valorados por los informantes como con estudios universitarios y sin estudios, respectivamente.

**Tabla 55:** Hablantes que más informantes consideran con formación universitaria

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Chi-M, Cub-H	Col-H	Col-H	Col-M, Mad-H	Mex-H	Mex-M	Mex-H	Col-H, Mal-H, Mex-H	Col-H	Mal-H, Mex-H
2.º	Col-H y M, Mex-H	Mex-H	Mad-H	Cub-H, Col-H	Col-M, Mad-H	Mad-H	Col-H		Mex-H	Col-H
3.º <sup>164</sup>		Col-M	Cub-H, Mex-M				Cub-H		Chi-M, Sev-M	

164 Cuando no aparece información en esta posición es porque 3 o más hablantes -empatados- la ocuparían, y por ello consideramos que no vale la pena incluirlos en la tabla como destacados.

Col y Mex son los que aparecen en más ocasiones en ambas audiciones en la 1.<sup>a</sup> posición y ocupan frecuentemente las otras dos. De ESP, Mad-H (en B2) y Mal-H (en A2 y A1) ocupan el 1.<sup>o</sup> lugar en segunda audición. En 2.<sup>o</sup> y 3.<sup>o</sup> lugares, Cub-H aparece en numerosas ocasiones (más en 1.<sup>a</sup> audición, donde ocupa el 1.<sup>o</sup> lugar en C1 con Chi-M). Mad-H es 2.<sup>o</sup> en la 1.<sup>a</sup> audición en los niveles B (y en la 2.<sup>a</sup> audición en B1) y Sev-M aparece solo en A1 (3.<sup>o</sup> lugar, 1.<sup>a</sup> audición). Arg es la única ausente.

Si, por el contrario, observamos qué hablantes tienen menos formación universitaria, según los informantes, destacan Arg-H, Chil-H y Cub-M. Los hablantes de variedades de ESP también aparecen entre los que menos estudiantes consideran con estudios universitarios en todos los niveles. Col solo aparece en una ocasión y los hablantes de Mex son los únicos que no aparecen.

Sobre las variaciones de las respuestas en la segunda audición con respecto a la primera, las más acusadas fueron en el sentido de restar valoraciones como formación universitaria, concretamente a Col-H en B2, A2 y A1, Mex-H en B1 y A2 y las variedades del sur de ESP en niveles B. En el sentido opuesto, destaca, destaca Col-M.

**Tabla 56:** Hablantes que más informantes consideran que no tienen estudios<sup>165</sup>

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1. <sup>o</sup>	Chi-H	Cub-M	Chi-H	Cub-M	Chi-H	Cub-M	Mad-H, Mex-M	Col-H, Cub-H y M, Mex-M	Chi-H	Mex-M
2. <sup>o</sup> <sup>166</sup>	Arg-H, Cub-H, Mad-H	Arg-H, Cub-H				Chi-H, Mad-H	Arg-H, Chi-H		Cub-M	Arg-H

Como se puede comprobar, en la 1.<sup>a</sup> audición Chi-H ocupa el primer lugar en los niveles A1, B1, B2 y C1, mientras que en A2 lo ocupan Mad-M y Mex-M. En la 2.<sup>a</sup> audición, Cub-M es la primera clasificada en C1, B2, B1 y A2 (en esta, empatada con Col-H, Cub-H y Mex-M) y Mex-M es primera en A1. Si nos fijamos en la 2.<sup>a</sup> posición, vemos

165 En esta tabla solo hemos recogido las dos primeras posiciones por el bajo número de informantes que responden esta opción, pues, en la mayoría de los niveles, todos los hablantes valorados con la respuesta “sin estudios” ya aparecen en las dos primeras posiciones o, si no, habría 3 o más hablantes -empatados- que ocuparían el tercer lugar, por lo que consideramos que no vale la pena incluir tal 3.<sup>o</sup> puesto en la tabla.

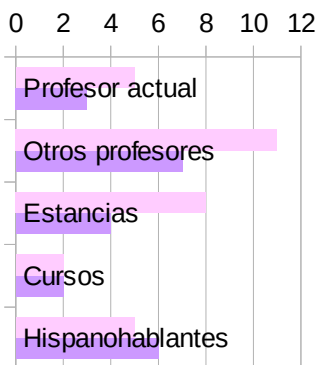
166 Cuando no aparece información en esta posición es porque 4 ó más hablantes -empatados- la ocuparían, y por ello consideramos que no vale la pena incluirlos en la tabla como destacados. También puede darse el caso que que no haya ningún hablante en el 2.<sup>o</sup> lugar en esta tabla porque solo los que aparecen en primera posición han sido valorados como “sin estudios”.

cómo aparecen con mucha frecuencia Arg-H y Cub (H o M). También aparecen Mad-H y Chi-H. Las variedades del sur de ESP son las únicas que no aparecen en esta tabla (figurarían en 3.º lugar en A1, empatadas con otras, en 1.ª audición) y Col solo figura en una ocasión. También nos gustaría destacar que Col-M es la única que no recibió ninguna respuesta “sin estudios” en ningún nivel ni audición.

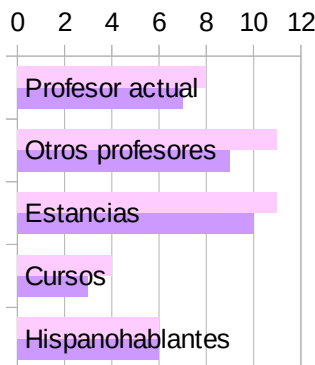
Vale la pena señalar cómo mejora, en la segunda audición, la valoración en cuanto a formación del hablante Chi-H en tres niveles y Mad-H en dos. Empeora dicha valoración Cub-M en dos niveles y Mex-M recibe el cambio más acusado en sentido negativo (más informantes la valoraron como “sin estudios”) en A1.

A continuación presentamos, en los gráficos 90 a 94, las coincidencias entre las respuestas a las preguntas sobre el contacto con el español y sobre los hablantes que más informantes consideran que tienen estudios universitarios.

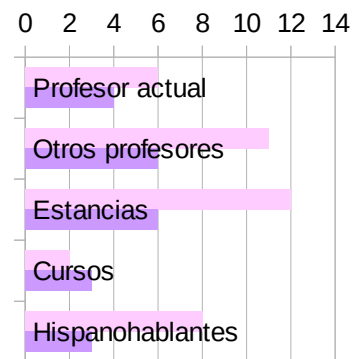
**Gráfico 90:** Coincidencias: contacto vs. estudios universitarios. C1



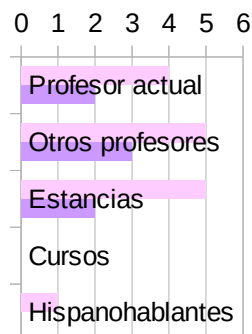
**Gráfico 91:** Coincidencias: contacto vs. estudios universitarios. B2



**Gráfico 92:** Coincidencias: contacto vs. estudios universitarios. B1

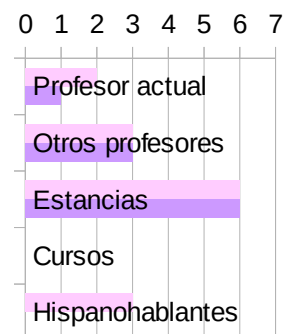


**Gráfico 93:** Coincidencias: contacto vs. estudios universitarios. A2



■ sin info  
■ con info

**Gráfico 94:** Coincidencias: contacto vs. estudios universitarios. A1



En los niveles B y en A1, el factor que mostraría más influencia en la valoración indirecta de las variedades a través de la formación de los hablantes, serían las estancias, seguidas por otros profesores y el profesor actual. En C1 y A2, el orden es otros profesores, estancias y profesor actual. A continuación, para todos los niveles, vendría el contacto con hispanohablantes y el último -irrelevante en los niveles A- serían los cursos.

#### 5.4.4 Valoración indirecta: profesión (pregunta 4, CCA)

Las tablas 57 a 61 (anexo 5) presentan los datos obtenidos en la pregunta 4 de los CCA sobre qué tipo de profesión creen que tienen los hablantes. Así, mediremos de forma indirecta las actitudes y creencias de los informantes hacia las variedades de los audios. En todos los niveles, los hablantes fueron valorados mayoritariamente como *cualificado*, salvo algunas excepciones, las más numerosas de hablantes con más valoraciones como *sin cualificación*. La respuesta mayoritaria fue *altamente cualificado* para Chi-M y Cub-H (1.<sup>a</sup> audición) y Col-H (2.<sup>a</sup>) en C1 y para Mex-H y M (2.<sup>a</sup> audición) en A1. Recibieron mayoritariamente la respuesta poco cualificado: Chi-H y Cub-M (distintas audiciones) en los niveles A y B, el primero, y en B1 y niveles A el segundo; Arg-H (1.<sup>a</sup> audición) en B1, A2 y A1; Mad (distintas audiciones) en B1 y A1; y Mex-M (2.<sup>a</sup> audición) en A1.

En la tabla 62, que incluimos a continuación, hemos destacado en cada nivel a los hablantes que más informantes valoraron como “altamente cualificado”.

**Tabla 62:** Hablantes que más informantes consideraron que tienen un trabajo altamente cualificado<sup>167</sup>

	C1		B2		B1		A2		A1 <sup>168</sup>	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Chi-M, Cub-H	Col-H	Col-H	Col-M, Mad-H	Col-H, Cub-H, Mad-H, Mex-M	Mex-M	Col-H	Col-H, Cub-H, Mal-H	Col-H	Mex-H
2.º	Col-H y M, Mex-H	Mex-H	Mad-H	Col-H, Cub-H		Col-H, Cub-H	Cub-H, Mex-H		Chi-M	Col-H
3.º		Col-M	Cub-H, Mex-M							

167 Pretendemos destacar las tres variedades mejor valoradas en este aspecto. En ocasiones, al haber varias empatadas, bastará con presentar las situadas en la primera o segunda posición.

168 No aparece información en esta posición porque 3 ó más hablantes -empatados- la ocuparían, y por ello consideramos que no vale la pena incluirlos en la tabla como destacados.

Se observa gran variedad de hablantes en los distintos niveles y audiciones en la primera posición pero Col (H o M) es la que con más frecuencia aparece en esa posición (en 1.<sup>a</sup> audición, en 4 niveles, y en 2.<sup>a</sup>), seguida por Mex (H o M), Cub-H y Mad-H. Si nos fijamos en las posiciones 2.<sup>a</sup> y 3.<sup>a</sup>, aparecen con mucha frecuencia Mex (H o M), Col (H o M) y Cub-H. Chi-M, Mad-H y los hablantes del sur de ESP aparecen pero menos asiduamente. Por otro lado, Arg-H o M, Cub-M y Chi-H recibieron cero respuestas como *altamente cualificado* en muchos niveles y audiciones. En casi todos los niveles aparece algún hablante de ESP (de Mad y del sur). Los hablantes de Col son los únicos que no figuran entre los que tienen cero respuestas.

Sobre las variaciones en las respuestas, concretamente en valoraciones como “altamente cualificado”, en la segunda audición con respecto a la primera, es reseñable que los mayores cambios se producen generalmente en el sentido de restar respuestas a los hablantes, es decir, de considerar en menor medida que tienen trabajos altamente cualificados. En este sentido, las mayores variaciones se producen en C1 y las sufren Cub-H, Chi-M y Sev-M. Cub-H o M aparece en varios niveles entre las que reciben menos respuestas en 2.<sup>a</sup> audición y también las variedades del sur de ESP. Mad. aparece en B1. Entre las que recibieron más respuestas en la 2.<sup>a</sup> audición destacan Mex (H o M) y Col-M.

A continuación, en la tabla 63, presentamos a los hablantes que recibieron más valoraciones como “sin cualificación” en cada nivel<sup>169</sup>.

**Tabla 63:** Hablantes que más informantes consideraron que tienen un trabajo sin cualificación

	C1		B2		B1		A2		A1	
	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info	sin info	con info
1.º	Chi-H	Cub-M	Chi-H	Cub-M	Chi-H	Mad-H	Cub-M, Mex-M	Cub-M, Mad-M, Mal-H, Mex-M	Chi-H, Mex-H	Arg-H, Cub-M, Mex-M
2.º <sup>170</sup>	Arg-H, Cub-H, Mad-H	Arg-H, Cub-H			Arg-M, Cub-M	Cub-M			Cub-M, Mad-M	

169 Pocos informantes eligen esta opción. En casi todos los niveles, todos los hablantes valorados como *sin cualificación* ya aparecen en las dos primeras posiciones o, si no, 3 o más hablantes -empatados- ocuparían el tercer lugar. Por ambos motivos, no consideramos oportuno incluir el tercer puesto en esta tabla.

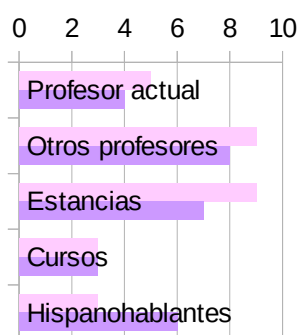
170 Cuando no aparece información en esta posición es porque 4 o más hablantes -empatados- la ocuparían, y por ello no creemos oportuno destacarlos en esta tabla. También puede darse que no haya hablantes en el 2.º lugar en la tabla porque solo los que aparecen en la 1.<sup>a</sup> posición han sido valorados como “sin cualificación”.

Como puede comprobarse, Chi-H y Cub-M ocupan el primer lugar (por tanto, más informantes creen que tienen un trabajo sin cualificación) en 4 niveles en 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> audición, respectivamente (Cub-M es también 1.º en A2 en 1.<sup>a</sup> audición). Otros hablantes que aparecen frecuentemente en esta tabla en niveles y audiciones diferentes son Arg (H o M), Mad (H o M) y Mex-M. Destacamos que no aparecen hablantes de Col.

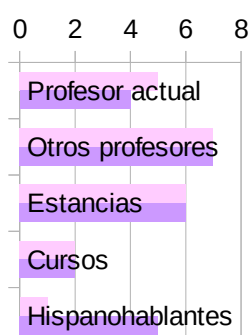
En cuanto a las variaciones en las respuestas en la segunda audición con respecto a la primera, son pocas y poco acusadas, dado que esta opción de respuesta (“sin cualificación”) es minoritaria. Destacamos que Chi-H mejoró su valoración en C1, B1 y A1; y Mad-M mejoró en A1 pero empeoró en B1.

A continuación, en los gráficos 95 a 99, figuran las coincidencias entre las respuestas de los informantes a las preguntas sobre el contacto con el español y los hablantes considerados con empleos altamente cualificados.

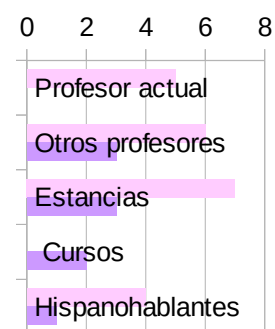
**Gráfico 95:** Coincidencias: contacto vs. profesión altamente cualificada. C1



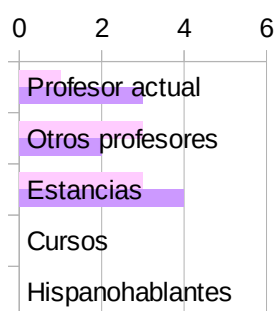
**Gráfico 96:** Coincidencias: contacto vs. profesión altamente cualificada. B2



**Gráfico 97:** Coincidencias: contacto vs. profesión altamente cualificada. B1

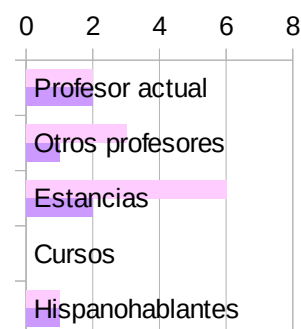


**Gráfico 98:** Coincidencias: contacto vs. profesión altamente cualificada. A2



■ sin info  
■ con info

**Gráfico 99:** Coincidencias: contacto vs. profesión altamente cualificada. A1



Destaca el bajo número de respuestas coincidentes con los hablantes valorados como con profesiones altamente cualificadas, frente a otras comparativas realizadas. Aunque con

variaciones entre niveles y audiciones, destacan otros profesores, estancias y profesor actual. El contacto con hispanohablantes es último o penúltimo en función de primera o segunda audición en B1, B2 y C1 y, junto con cursos, son irrelevantes en los niveles A.

#### 5.4.5 Identificación de variedades (pregunta 5, CCA-sin info)

En el CCA-sin información, en la última cuestión, los informantes indicaron de dónde creen que son los hablantes de los audios, en una pregunta de respuesta abierta, por lo que la información proporcionada presenta una gran heterogeneidad. Las respuestas acertadas las hemos clasificado en tres categorías: país<sup>171</sup>, HISP<sup>172</sup> y ESP centro/norte o sur/Canarias<sup>173</sup>. Los datos completos pueden consultarse en los gráficos 100 a 104 (anexo 7).

En la tabla número 64 que viene a continuación, hemos recogido los hablantes cuyo país de origen fue identificado por más informantes<sup>174</sup> (1.º, 2.º y 3.º lugar respectivamente).

**Tabla 64:** Hablantes cuyo país de origen fue identificado por más informantes

	C1	B2	B1	A2	A1 <sup>175</sup>
1.º	Mad-M, Mal-H	Sev-M	Mad-H	Mad-H, Mal-H	Mad-H
2.º	Mad-H	Mad-M	Sev-M	Sev-M	Sev-M
3.º	Sev-M	Mad-H	Mad-M	Mad-M	Mal-H

Destacamos cómo las variedades de ESP son las más identificadas en todos los niveles. Esto sucede incluso si solo computáramos las respuestas “ESP” (sin sumar las que indican CC. AA.). Si sumáramos a los aciertos de respuestas que especifican países de HISP las respuestas del tipo “HISP” (y similares), continuarían siendo las más identificadas las variedades peninsulares, salvo en C1, donde competirían con los hablantes de Arg.

171 Recoge las respuestas que indican exactamente el país de origen del hablante (audio) u otro con la misma variedad, tomando en consideración la mayoritaria para cada país (salvo en ESP, donde analizamos también diferencias entre centro/norte y sur/Canarias). Por ejemplo, si el hablante es de Cuba y un informante lo identifica como de Venezuela, lo consideramos un acierto. También consideramos aciertos las respuestas con regiones o ciudades del país del hablante o de los países con la misma variedad.

172 Recoge las respuestas con denominaciones como HISP, América del Sur, Centroamérica, Latinoamérica, etc., que han acertado sobre el origen del hablante.

173 Recoge las respuestas que, para los hablantes españoles, han acertado indicando la ciudad, región, etc. o una ciudad, región, etc. con la misma variedad.

174 Para el caso de los hablantes de ESP, hemos sumado las respuestas acertadas que indicaban “ESP” más las respuestas acertadas que indicaban alguna ciudad o región de la misma variedad que la del hablante.

175 No aparece información en esta posición porque 3 o más hablantes -empatados- la ocuparían, y, por ello, consideramos que no vale la pena incluirlos en la tabla como destacados.

Los hablantes de HISP identificados por más estudiantes se recogen en la tabla 65 que figura más abajo<sup>176</sup>.

**Tabla 65:** Hablantes hispanoamericanos cuyo país de origen fue identificado por más informantes

	C1	B2	B1	A2	A1 <sup>177</sup>
1.º	Arg-H	Cub-M	Mex-M	Co-H	
2.º <sup>178</sup>	Arg-M			Mex-H	

Consiguieron identificar el país de alguno de los hablantes americanos menos del 50 % de los estudiantes de cada nivel, salvo en A2<sup>179</sup>. Sorprende que sean los informantes de este nivel quienes tuvieron más acierto en la identificación del origen de los hablantes. No aumenta, pues, tal identificación con el nivel de dominio, lo que podría llevarnos a deducir que no está relacionado con haber cursado más o menos estudios sobre la lengua y sí tal vez con otro tipo de circunstancias como serían el contacto con los hablantes de tal o cual variedad, sea a través del profesor o de estancias de distinto tipo en los correspondientes países y regiones. Entre los más identificados, destacan Arg (H y M, en C1) y Mex en B1 y A2. Comparando entre niveles, Col-H fue la variedad americana que más estudiantes identificaron, (4 de A2), seguido por Cub-M (3 de B2) y Arg-H (3 de C1).

En la tabla número 66 que sigue, hemos destacado los hablantes que más estudiantes identificaron dando como respuesta “HISP”.

**Tabla 66:** Hablantes identificados acertadamente con la respuesta HISP por más informantes

	C1	B2	B1	A2	A1 <sup>180</sup>
1.º	Arg-M	Arg-H, Chi-H	Chi-M, Cub-H	Chi-M	
2.º	Cub-M	Chi-M, Cub-H	Chi-H	Chi-H, Col-M	
3.º	Cub-H, Mex-M				

176 En este caso, hemos incluido solo los dos hablantes identificados por más informantes. Por las pocas respuestas acertadas, en algunos niveles ningún hablante ocuparía el 3.º lugar o, cuando existe esa posibilidad, lo ocuparían tres o más hablantes, por lo que no valdría la pena destacarlos.

177 Cinco hablantes recibieron una única respuesta acertada, por lo que consideramos que no merece la pena incluirlos al no destacar ninguna variedad.

178 Si no aparece información en esta posición es porque 3 o más hablantes -empatados con un solo estudiante que identificó su origen- la ocuparían y creemos que no vale la pena destacarlos en la tabla.



Chi-H y M ocupan el primer lugar en tres niveles diferentes. Le siguen Arg-M y H con dos primeras posiciones y Cub-H con una. Si nos fijamos en las segundas y terceras posiciones, los hablantes que más aparecen son los de Cub y Chi. Los hablantes más identificados como de HISP fueron Arg-M (9 estudiantes de C1), Arg-H y Chi-H (8 de B2 cada uno), y Chi-M y Cub-H (8 de B1 cada uno). En general, muchos estudiantes consiguen identificar como de HISP a distintos hablantes pero, como vimos en la tabla anterior, no concretan tal identificación por países. En los niveles más altos (B1, B2 y C1), las identificaciones como de HISP igualarían o superarían a las de algunos hablantes de variedades españolas. En relación con esto cabría preguntarse e investigar más profundamente si podría tener relevancia la forma en que se presentan y explican determinadas cuestiones lingüísticas ajenas a las variedades peninsulares bajo el rótulo general de “HISP”, sin mayores especificaciones.

A continuación, en la tabla número 67 recogemos las variedades que menos informantes identificaron, independientemente de si se respondió con un país, una ciudad o región, o una denominación amplia del tipo HISP.

**Tabla 67:** Hablantes cuyo origen fue identificado por menos informantes<sup>181</sup>

	C1	B2	B1	A2	A1
1.º	Col-M	Col-M	Arg-H, Mex-H	Arg-M	Arg-H, Col-M, Cub-H, Mex-M
2.º	Chi-M	Col-H		Chi-H, Mex-M	
3.º		Arg-H			

Podemos decir que Col-M fue la menos identificada, ya que ocupa la 1.ª posición en tres niveles diferentes (además, Col-H es la 2.ª menos identificada en B2). Junto a ella, Arg-H y M ocupa tres primeras posiciones y una tercera. Mex (H y M) ocupa dos primeras posiciones y una segunda, y Cub-H es también primera solo en A1.

Completamos esta información con los hablantes cuyo origen no fue identificado por ningún informante en los niveles que se indican: Chi-H y M (C1, B2, A2 y A1), Col-H

179 Concretamente, 8 estudiantes de C1, 7 de B2, 8 de B1, 10 de A2 y 5 de A1.

180 Ocuparían el primer lugar 5 hablantes identificados como de HISP por dos estudiantes cada uno.

181 Si no aparece información en la 2.ª o 3.ª posición, es porque 3 o más hablantes las ocuparían con el mismo n.º de respuestas y, por ello, consideramos que no vale la pena incluirlos en la tabla como destacados.

(C1, B2 y B1), Col-M (B2, A2 y A1), Arg-H (B1 y A2), Cub-M (C1 y A1), Mex-M (A2 y A1), Arg-M (B2) y Cub-H (C1). Chi y Col serían, pues, las menos identificadas.

Por último, en la tabla 68, a continuación, recogemos cuántos informantes han indicado correctamente la zona concreta de origen de los hablantes españoles. Para ello, hemos sumado los aciertos correspondientes a cada uno de los hablantes de las dos zonas analizadas (es decir, Mad-H + Mad-M y Mal-H + Sev-M).

**Tabla 68:** Informantes que identificaron el origen de los hablantes de ESP

	C1	B2	B1	A2	A1
ESP, centro/norte	4	6	1	4	2
ESP, sur/Canarias	6	6	2	1	1

Como vemos, se da una práctica igualdad en aciertos entre ambas zonas (salvo en A2 a favor de las variedades del centro/norte). Los aciertos sobre sur/Canarias de deben a Sev-M, principalmente. Solo un estudiante de A2 identificó correctamente a Mal-H como del sur de ESP.

## 6. Conclusión

En vista de los datos analizados, la hipótesis inicial de nuestro estudio sobre la preferencia de los estudiantes checos del IC de Praga por las variedades peninsulares, concretamente por la castellana, se verifica al menos en parte y, asimismo, se constataría también de forma parcial, que tales preferencias se acentúan en los niveles más altos de dominio del español y que influiría en ello conocer el origen del hablante.

Las creencias preestablecidas en la gran mayoría de los estudiantes son muy favorables hacia la variedad castellana, considerada la más correcta, la más fácil (esto, especialmente, en B1, B2 y C1) y la que les gusta más. En las valoraciones directas de los hablantes, se confirman tales creencias en casi todos los factores de superioridad en los niveles más altos (en corrección, en todos los niveles en general; en prestigio y urbano, en B2 y C1), en la elección para sus clases (en B1, B2 y C1) y en las valoraciones indirectas (niveles B). Por el contrario, en el CSA, en C1 (y en parte de B2) consideran que Andalucía es el lugar con el español menos correcto, por encima de HISP, la peor valorada en este factor en general. Igualmente, el español de ESP resultó elegido como el más difícil, pero más de la mitad de las respuestas indicaron Andalucía y fueron de estudiantes de B1, B2 y C1. Se observa también que los informantes de B2 y C1 favorecen a los hablantes de Madrid al conocer su procedencia, tanto en factores de superioridad (más correcto y más urbano), como de atractivo (más fácil, en C1) y valoran peor la variedad andaluza (más rural y menos fácil).

Por otro lado, en los niveles A1 y A2, se valora la variedad andaluza como más correcta (junto con la andina, esto también en B1), más urbana y, en la valoración indirecta, muy positivamente en formación. En general, en todos los niveles, los hablantes andaluces reciben valoraciones positivas en claridad y agradabilidad.

Podría decirse que otra excepción a la hipótesis planteada la constituye la variedad andina, con las mejores valoraciones en muchos aspectos, en ocasiones por encima de la castellana y en todos los niveles. Lidera (con Madrid) en prestigio, seguida de México, Colombia y México, son las más urbanas (con Chi-M) y las más claras (con Cub-H) y, en valoración indirecta, destacan en formación y tipo de profesión (con Cuba). La variedad andina también es la única ausente entre las tres primeras en las valoraciones negativas (menos correctas, menos prestigiosas, sin formación y profesiones sin cualificación) y única con cero respuestas en profesión altamente cualificada. En corrección, tras ESP,

mayoritaria, Colombia destaca en las audiciones como la más correcta de HISP (con México y Cuba) y también entre las más fáciles (con Cub-H).

Vemos, pues, que los geoelectos son valorados de muy diferentes maneras y se constatan diferencias entre niveles de dominio de los informantes, lo que responde a otra de las cuestiones de nuestro planteamiento inicial. No obstante, no se perciben diferencias relevantes en la identificación de variedades entre niveles diferentes, destacando ESP y Argentina. También se confirmarían estudios previos sobre jerarquías en la valoración de variedades. En nuestro caso, destacan la castellana, la andina y la mexicana en los factores de superioridad, como ya hemos señalado, y en el extremo opuesto se situaría la variedad rioplatense, quizás la más negativamente marcada en nuestro trabajo, junto con Chi-H y Cub-M en algunas características. En los CCA, las tres fueron señaladas como menos correctas, menos prestigiosas, más confusas, más rurales y más desagradables. Además, Argentina y Chi-H no están entre las más valoradas como correctas en el CSA y Argentina es la única que no aparece en ningún nivel ni audición entre las tres más prestigiosas, las más urbanas o las más claras. Esta actitud negativa se valida en las valoraciones indirectas, tanto en formación (más para Argentina) como en profesiones sin cualificación.

Los estudiantes también mostraron preferencias para sus clases, concretamente la variedad castellana, que también seleccionaron para su profesor (asunto que preocupa poco en los niveles más altos) y para la enseñanza en la República Checa. Con los audios, B1, B2 y C1, de nuevo, indican mayoritariamente que sí quieren aprender la variedad castellana y los niveles A hacen lo propio ante la andaluza. Les seguirían en preferencia, Colombia, Chi-M y Mex-M y no quieren aprender el español de Chi-H y Cub-M.

También en relación con la enseñanza, los estudiantes consideran importante trabajar con variedades en clase y aprender formas distintas (especialmente, en los niveles más altos) y que el profesor tenga formación en variedades. Parece claro, pues, que el papel del profesor es fundamental, puesto que además se sitúa, junto con las estancias de estudiantes en países hispanohablantes, entre los factores que más podrían influir en las creencias y actitudes de los estudiantes. Consecuentemente, una enseñanza de ELE que quiera presentar la realidad de la lengua, como se parece fomentar en otros terrenos (la autenticidad en la selección de diálogos, textos, materiales y actividades; la importancia del contexto, del significado y de lo pragmático; la atención a los contenidos socioculturales,

etc.), no puede obviar las variedades diatópicas. Para abordarlas, es imprescindible contar con manuales que las presenten con criterios lingüísticos, de forma plural y libre de visiones estereotipadas, con materiales prácticos de consulta para profesores y estudiantes y, probablemente, con una mayor concienciación y formación de los docentes en este aspecto para evitar que puedan participar, tal vez inconscientemente, en la creación y difusión entre los estudiantes de prejuicios lingüísticos de raíz únicamente social.

Para concluir, creemos que la actitud positiva hacia la variedad castellana constatada entre los estudiantes checos de ELE, parece ir acompañada, no obstante, de su consideración como modelo superior de lengua frente a las otras, que resultan valoradas negativamente, como hemos visto con respecto a la variedad andaluza, y, en general, con la rioplatense, Chi-H y Cub-M. Por el contrario, Colombia resulta también favorecida. Creemos, por ello, que no se puede afirmar que el teórico pluricentrismo normativo del español sea un concepto que se refleje en las actitudes y creencias analizados.

A este respecto, sería necesario investigar más para conocer, por un lado, cuáles son las actitudes y comportamientos de los profesores de ELE en la República Checa en relación a las variedades del español y si podrían tener influencia en las de sus estudiantes. Por otro, también sería interesante conocer cuáles son las actitudes de los checos, en general, en relación a su propia lengua y sus variedades, para constatar también si el carácter monocéntrico de la norma del checo o la valoración de las variedades por parte de sus hablantes, podrían influir en sus actitudes hacia las variedades en ELE.

Por supuesto, los datos obtenidos en nuestro estudio, se prestan a ulteriores análisis en función de variables como sexo y edad de hablantes e informantes, influencia de diferentes características de las voces de los hablantes en sus valoraciones, etc. Asimismo, creemos necesarios futuros estudios para contrastar nuestros resultados y profundizar en el conocimiento del ámbito que nos ocupa y que, entre otras muchas posibilidades, podrían trabajar con un menor número de variedades, incluir escalas de valoración indirecta de los hablantes o más factores de atractivo. Asimismo, sería de gran interés ampliar el campo de estudio a las actitudes de estudiantes de ELE de distintos entornos educativos (enseñanza primaria, secundaria, universitarios sin y con conocimientos de lingüística, centros privados de enseñanza de lenguas sin vinculación con países hispanohablantes) o a la sociedad checa en general.

## 7. Bibliografía

- Abad Leguina, Iñaki (2006): “El español en la República Checa”, en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid, Instituto Cervantes, Círculo de Lectores y Plaza & Janés, págs. 317-320.
- Alfaraz, Gabriela (2002): “Miami Cuban Perceptions of Varieties of Spanish”, en Daniel Long y Dennis R. Preston (Eds.): *Handbook of Perceptual Dialectology. Vol. 2*. Amsterdam y Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, págs. 1-11.
- 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*, vol. 46, n.º 82, págs. 155-189.
- Andión Herrero, María Antonieta y Casado Fresnillo, Celia (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid, UNED.
- Beaven, Tita y Garrido, Cecilia (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*, págs. 181-190, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0181.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0181.pdf).
- 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*. Biblioteca virtual redELE, n.º especial, MECD, <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:da5ccf2b-7cfa-4ef7-a035-7c11f397867d/6—que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel-pdf.pdf>.
- Blas Arroyo, José Luis (1999): “Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica”, *Estudios Filológicos*, n.º 34, págs. 47-72.
- Bugel, Talia (1999): “O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?”, *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.º 33, págs. 71-87.
- Bugel, Talia y Scutti, Hélade (2010): “Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil”, *Language Policy*, n.º 9, págs. 143-170.

- Cárcamo García, María (2016): *Las actitudes y creencias de aprendientes brasileños de ELE hacia las variedades diatópicas del español*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo- Máster Erasmus Mundus en Aprendizaje y enseñanza del español en contextos multilingües e internacionales – MULTIELE.
- Carranza, Miguel A. (1982): “Attitudinal research on Hispanic language varieties”, en Ryan, Ellen B. y Giles, Howard (Eds.): *Attitudes towards Language Variation*. London, Edward Arnold, págs. 63-83.
- Cestero, Ana M. y Paredes, F. (2015): “Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual. Primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI”, *Spanish in context*, n.º 12:2, págs. 255-279.
- Cobo de Gambier, Nancy (2011): *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de E/LE en Alemania*. Madrid, Universidad Nebrija- Doctorado en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Fairweather, Eden (2013): *Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo- Máster Teaching Spanish as a Foreign Language in a Multilingual and Multicultural Context.
- García Murga, María Hortensia Blanco (2007): *As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol*. Brasilia, Universidade de Brasilia- Máster en Lingüística aplicada.
- Gardner, Robert C. (1982): “Language attitudes and language learning”, en Ryan, Ellen B. y Giles, Howard (Eds.): *Attitudes towards Language Variation*. London, Edward Arnold, págs. 132-147.
- Gardner, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold.
- Garrett, Peter (2010): *Attitudes to Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Giles, Howard y Ryan, Ellen B. (1982): “Prolegomena for developing a social psychological theory of language attitudes”, en Ryan, Ellen B. y Giles, Howard (Eds.): *Attitudes towards Language Variation*. London, Edward Arnold, págs. 208- 223.

- Giles, Howard y Billings, Andrew C. (2004): “Assesing language attitudes: speaker evaluation studies”, en Davies, Alan y Elder, Catherine (Eds.): *The handbook of Applied Linguistics*. Malden, Blackwell, págs. 187-209.
- Gómez Cabrales, Macarena y Gutiérrez Rivero, Antonio (2000): “¿Qué español enseñamos en Andalucía?”, en *Actas XI Congreso ASELE. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, págs. 375-382, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0375.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0375.pdf).
- Instituto Cervantes (2017): *El español: una lengua viva. Informe 2017*, [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2017.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf).
- Kramarae, Cheri (1982): Gender: how she speaks, en Ryan, Ellen B. y Giles, Howard (Edits.): *Attitudes towards Language Variation*. London, Edward Arnold, págs.84- 98.
- Kupka, Tomas (2014): “La Asociación de Profesores de Español de la República Checa y su posición en el ámbito de la enseñanza del español”, en *Actas del V Congreso internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Biblioteca virtual redELE, n.º especial, MECD, <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f69d7b05-9704-446d-bf5a-140ed0fbda9c/18—la-asociacion-de-profesores-de-espanol-de-la-republica-checa-y-su-posicion-en-el-ambito-de-la-ensenanza-de-espanol--kupkatomas-pdf.pdf>.
- 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- Máster oficial Experto en E/LE en ámbitos profesionales.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2005, 2006, 2007, 2010 y 2012): “El mundo estudia español”, <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2014): “El mundo estudia español. República Checa”, en *El mundo estudia español. 2014*, págs. 477-490, <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b6f53c59-0cfa-40d9-aa05-8fc770028213/el-mundo-estudia-espanol2014-pdf.pdf>.



- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2016): “El español en la República Checa”, [https://www.mecd.gob.es/republicacheca/dms/consejerias-exteriores/republica-checa/material-divulgativo/El\\_espanol-en-la-Republica-Checa](https://www.mecd.gob.es/republicacheca/dms/consejerias-exteriores/republica-checa/material-divulgativo/El_espanol-en-la-Republica-Checa).
- Mištinová, Anna (2005): “Enseñanza del español en el sistema educativo checo: aspectos metodológicos y factores extralingüísticos”, en *Actas del I Congreso internacional de FIAPE: El español, lengua de futuro*. Biblioteca virtual redELE, n.º especial, MEC, <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:d7dac3b1-d952-4189-8f33-7eabbd93224/2005-esp-05-33mistinova-pdf.pdf>.
- Moreno Fernández, Francisco (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid, Arco Libros.
- Moreno Fernández, Juliana y Moreno Fernández, Francisco (2002): “Madrid perceptions of regional varieties in Spain”, en Daniel Long y Dennis R. Preston (Eds.): *Handbook of Perceptual Dialectology. Vol. 2*. Amsterdam y Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, págs. 297-322.
- Musulín, 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 vol. XXIV*, n.º 1, págs. 87-108.
- 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- Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Ryan, Ellen B., Giles, Howard y Sebastian, Richard J. (1982): “An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation”, en Ryan, Ellen B. y Giles, Howard (Eds.): *Attitudes towards Language Variation*. London, Edward Arnold, págs. 1-19.
- Sanz Huéscar, Gema (2010): “Actitudes lingüísticas. Rumanos en Alcalá”, *Lengua y migración*, Vol. 2, N.º 2, págs. 97-111.

Schmetz, Virginie (2013): *Brasil entre Hispanoamérica: los brasileños y las variedades diatópicas del español. Implicaciones para la enseñanza de ELE en Brasil*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo- Máster de aprendizaje y enseñanza del español en contextos multilingües e internacionales – Multiele.

## Anexo 1: Cuestionario sin audios<sup>182</sup>

### Datos personales *Osobní údaje*

1. Sexo / *Pohlaví*:  mujer / *žena*  hombre / *muž* 2. Edad / *Věk*:
3. Nacionalidad / *národnost*: 4. Lengua materna / *mateřský jazyk*:
5. Nivel de estudios concluidos / *Úroveň dosaženého vzdělání*:
- estudios primarios  actualmente en secundaria  estudios secundarios  
*základní škola* *studuji střední školu* *střední školu*
- actualmente en la universidad  estudios universitarios  
*studuji na univerzitě* *univerzitní vzdělání*
6. Profesión / *povolání*:
7. Nivel de español en el que estás estudiando actualmente:  
*Právě studovaná úroveň španělského jazyka*
- A1  A2  B1  B2  C1  C2

### Contacto con el español *Kontakt se španělštinou*

8. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? / *Jak dlouho se učíte španělsky?*
9. ¿De qué país y ciudad/región es tu profesor de español?  
*Z jaké země a města/regionu je váš učitel španělštiny?*
- ¿Y otros profesores que has tenido? / *Odkud jsou ostatní, kteří vás učili?*
10. ¿Has visitado/vivido en algún país hispanohablante?  
*Navštívili jste někdy španělsky mluvící zemi?*
- No  Sí. Escribe dónde (país y ciudad/región) y cuánto tiempo estuviste allí.  
*Ne Ano. Napište místo (země a město / region) a jak dlouho jste tam strávili.*
11. ¿Has estudiado español en algún país hispanohablante?  
*Studovali jste někdy španělštinu ve španělsky mluvící zemi?*
- No  Sí. ¿Dónde (país y ciudad/región)?  
*Ne Ano. Kde (země a město / region).*
12. Fuera del aula, ¿te comunicas con alguien en español? ¿De dónde es (país y ciudad/región)?  
*Mluvíte s někým španělsky mimo vyučovací hodiny? Odkud je (země a město / region).*

<sup>182</sup> En el formato original en que se presentó a los informantes, ocupaba dos páginas.

**Opinión sobre el español que se habla en el mundo / *Názor na španělský jazyk ve světě***

13. ¿Puedes identificar diferentes formas de hablar el español según el país o la región donde se utilizan? ¿Cuáles? Ejemplo: el español de...

*Poznáte různé druhy španělštiny podle země nebo regionu, kde se používají? Které to jsou?*

*Příklad: španělština z...*

14. ¿Crees que se diferencian en... el léxico? / *Myslíte, že se liší slovní zásobou?*  sí  no

...la gramática? / *Liší se gramatikou?*  sí  no

...la pronunciación? / *výslovností?*  sí  no

15. ¿Dónde (país / ciudad / región) crees que se habla el español más correcto?

*Kde (země / město / region) se podle vás používá nejsprávnější španělština?*

16. ¿Y el español menos correcto? / *Kde se naopak používá nejméně správná španělština?*

17. ¿Qué español es más fácil para ti? / *Jaká španělština je pro vás nejjednodušší?*

18. ¿Y más difícil? / *A nejobtížnější?*

19. El español que más te gusta, ¿dónde se habla? / *Odkud je váš oblíbený druh španělštiny?*

20. El español que menos te gusta, ¿dónde se habla?

*Odkud je váš nejméně oblíbený druh španělštiny?*

21. ¿Te parece importante que el profesor tenga formación sobre variedades regionales del español?

*Připadá vám důležité, aby vyučující měl informace o různých regionálních variantách španělštiny?*

no  
*ne*

importante  
*důležité*

muy importante  
*velice důležité*

22. ¿Te parece importante trabajar en clase con diferentes formas de hablar el español?

*Připadá vám důležité, aby se v hodinách pracovalo s různými formami španělštiny?*

no  
*ne*

importante  
*důležité*

muy importante  
*velice důležité*

23. Si pudieras elegir, ¿qué español elegirías aprender (país, ciudad / región)? ¿Por qué?

*Kdybyste si mohli vybrat, jakou španělštinu byste se chtěli naučit (země, město / region)? Proč?*

quiero viajar allí / *chci tam vycestovat*  quiero trabajar allí / *chci tam pracovat*

tengo familia allí/de allí / *mám tam rodinu / rodina pochází odtamtud*

por mi trabajo / *kvůli práci*  me gusta más / *víc se mi líbí*  otras razones: / *další důvody:*

24. Si pudieras elegir, ¿de dónde prefieres que sea tu profesor de español?

*Pokud byste si mohli vybrat, odkud by měl být váš učitel španělštiny?*

25. ¿Qué español crees que debe enseñarse en la República Checa? Ej.: el español de...

*Jaká španělština by se podle vás měla vyučovat v České republice? Příklad: španělština z...*

26. Si existen diferencias gramaticales, léxicas o de pronunciación entre regiones o países,

¿qué prefieres aprender? / *Pokud existují rozdíly v gramatice, slovní zásobě nebo výslovnosti mezi regiony nebo zeměmi, které se chcete naučit?*

solo una forma / *pouze jednu formu*

distintas formas/ *různé formy*

## Anexo 2: Cuestionario con audios - sin información sobre los hablantes<sup>183</sup>

### Hablante / mluvčí 1

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión.

*Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.*

más correcto/ <i>správnější</i>	1	2	3	4	5	6	menos correcto/ <i>méně správný</i>
más prestigioso/ <i>prestižnější</i>	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/ <i>méně prestižní</i>
difícil/ <i>obtížný</i>	1	2	3	4	5	6	fácil/ <i>jednoduchý</i>
agradable/ <i>příjemný</i>	1	2	3	4	5	6	desagradable/ <i>nepříjemný</i>
lento/ <i>pomalý</i>	1	2	3	4	5	6	rápido/ <i>rychlý</i>
rural/ <i>venkovský</i>	1	2	3	4	5	6	urbano/ <i>městský</i>
claro/ <i>srozumitelný</i>	1	2	3	4	5	6	confuso/ <i>matoucí</i>

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/*ano*  no/*ne*  
*Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?*

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona?  
*Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?*

sin estudios / *nevzdělaný*

primarios / *základní*

secundarios / *střední*

universitarios / *vysokoškolské*

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona?  
*Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?*

sin cualificación / *nekvalifikovaná*

poco cualificado / *málo kvalifikovaná*

cualificado / *kvalifikovaná*

altamente cualificado / *vysoce kvalifikovaná*

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).  
*Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).*

<sup>183</sup> En el formato original en que se presentó a los informantes, este cuestionario tenía una extensión de 7 páginas, cada una de las cuales incluía las preguntas para valorar a dos hablantes.

### Anexo 3: Cuestionario con audios - con información sobre los hablantes<sup>184</sup>

#### 1: Colombia (mujer)

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión.

*Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.*

más correcto/ <i>správnější</i>	1	2	3	4	5	6	menos correcto/ <i>méně správný</i>
más prestigioso/ <i>prestižnější</i>	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/ <i>méně prestižní</i>
difícil/ <i>obtížný</i>	1	2	3	4	5	6	fácil/ <i>jednoduchý</i>
agradable/ <i>příjemný</i>	1	2	3	4	5	6	desagradable/ <i>nepříjemný</i>
lento/ <i>pomalý</i>	1	2	3	4	5	6	rápido/ <i>rychlý</i>
rural/ <i>venkovský</i>	1	2	3	4	5	6	urbano/ <i>městský</i>
claro/ <i>srozumitelný</i>	1	2	3	4	5	6	confuso/ <i>matoucí</i>

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

*Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?*

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona?

*Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?*

sin estudios / *nevzdělaný*

primarios / *základní*

secundarios / *střední*

universitarios / *vysokoškolské*

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona?

*Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?*

sin cualificación / *nekvalifikovaná*

poco cualificado / *málo kvalifikovaná*

cualificado / *kvalifikovaná*

altamente cualificado / *vysoce kvalifikovaná*

<sup>184</sup> En el formato original en que se presentó a los informantes, este cuestionario tenía una extensión de 7 páginas, cada una de las cuales incluía las preguntas para valorar a dos hablantes. La información sobre el origen de los hablantes que se incluyó (junto con el sexo) en este cuestionario fue: Colombia, Argentina, España centro, México, Cuba, Chile y España sur.

## Anexo 4: Ejemplo de cuestionario completado por un estudiante de nivel B2

**Datos personales** Osobní údaje *M* N.º Id.: *Mat. 78*

1. Sexo / Pohlaví:  mujer / žena  hombre / muž 2. Edad / Věk: *18*

3. Nacionalidad / národnost: *CHECO* 4. Lengua materna / mateřský jazyk: *CHECO*

5. Nivel de estudios concluidos / Úroveň dosaženého vzdělání: *B2*

estudios primarios  
základní škola  actualmente en secundaria  
studuji střední školu  estudios secundarios  
střední školu

actualmente en la universidad  
studuji na univerzitě  estudios universitarios  
univerzitní vzdělání

6. Profesión / povolání: *ESTUDIANTE*

7. Nivel de español en el que estás estudiando actualmente:  
Právě studovaná úroveň španělského jazyka

A1  A2  B1  B2  C1  C2

### Contacto con el español kontakt se španělštinou

8. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? / Jak dlouho se učíte španělsky?  
*5*
9. ¿De qué país y ciudad/región es tu profesor de español? ¿Y otros profesores que has tenido? / Z jaké země a města/regionu je váš učitel španělštiny? Odkud jsou ostatní, kteří vás učili?  
*MADRID, MURCIA, OHIO, ARGENTINA*
10. ¿Has visitado/vivido en algún país hispanohablante? / Navštívili jste někdy španělsky mluvící zemi?
- No  Sí. Escribe dónde (país y ciudad/región) y cuánto tiempo estuviste allí.  
Ne Ano. Napište místo (země a město / region) a jak dlouho jste tam strávili.  
*MURCIA, ESPAÑA, MADRID*
11. ¿Has estudiado español en algún país hispanohablante?  
Studovali jste někdy španělštinu ve španělsky mluvící zemi?
- No  Sí. ¿Dónde (país y ciudad/región)?  
Ne Ano. Kde (země a město / region).
12. Fuera del aula, ¿te comunicas con alguien en español? ¿De dónde es (país y ciudad/región)? / Mluvíte s někým španělsky mimo vyučovací hodiny? Odkud je (země a město / region).  
*NO*

### Opinión sobre el español que se habla en el mundo / Názor na španělský jazyk ve světě

13. ¿Puedes identificar diferentes formas de hablar el español según el país o la región donde se utilizan? ¿Cuáles? Ejemplo: el español de... *ESPAÑA Y LATINA AMÉRICA*  
Poznáte různé druhy španělštiny podle země nebo regionu, kde se používají? Které to jsou? Příklad: španělština z...



14. ¿Crees que se diferencian en... el léxico? / Myslíte, že se liší slovní zásobou?  sí  no

...la gramática? / Liší se gramatikou?  sí  no ...la pronunciación? / výslovností?  sí  no

15. ¿Dónde crees que se habla el español más correcto?

Kde se podle vás používá nejspřávnější španělština? *EN MADRID*

16. ¿Y el español menos correcto? / Kde se naopak používá nejméně správná španělština?

*EL VASCO*

17. ¿Qué español es más fácil para ti? Jaká španělština je pro vás nejjedodušší?

*CASTELLANO*

18. ¿Y más difícil? / A nejobtížnější?

*LATINO AMERICANO*

19. El español que más te gusta, ¿dónde se habla? / Odkud je váš oblíbený druh španělštiny?

*MURCIA*

20. El español que menos te gusta, ¿dónde se habla? / Odkud je váš nejméně oblíbený druh španělštiny?

*NO TENGO*

21. ¿Te parece importante que el profesor tenga formación sobre variedades regionales del español? / Příklad: Případá vám důležité, aby vyučující měl informace o různých regionálních variantách španělštiny?

no  
Ne

importante  
důležité

muy importante  
velice důležité

22. ¿Te parece importante trabajar en clase con diferentes formas de hablar el español? / Případá vám důležité, aby se v hodinách pracovalo s různými formami španělštiny?

no  
Ne

importante  
důležité

muy importante  
velice důležité

23. Si pudieras elegir, ¿qué español elegirías aprender (país, ciudad / región)? ¿Por qué? / Kdybyste si mohli vybrat, jakou španělštinu byste se chtěli naučit (země, město / region)? Proč? *CASTELLANO*

quiero viajar allí / chci tam vycestovat  quiero trabajar allí / chci tam pracovat

tengo familia allí / de allí / mám tam rodinu / rodina pochází odtamtud

por mi trabajo / kvůli práci  me gusta más / víc se mi líbí  otras razones: / další důvody:

24. Si pudieras elegir, ¿de dónde prefieres que sea tu profesor de español?

Pokud byste si mohli vybrat, odkud by měl být váš učitel španělštiny? *NO ME IMPORTA*

25. ¿Qué español crees que debe enseñarse en la República Checa? Ejemplo: el español de *ESPAÑA*  
Jaká španělština by se podle vás měla vyučovat v České republice? Příklad: španělština z...

26. Si existen diferencias gramaticales, léxicas o de pronunciación entre regiones o países, ¿qué prefieres aprender? / Pokud existují rozdíly v gramatice, slovní zásobě nebo výslovnosti mezi regiony nebo zeměmi, které se chcete naučit?

solo una forma / pouze jednu formu

distintas formas / různé formy

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližze vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
 Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region). ESPAÑA

Hablante / mluvčí 2

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližze vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
 Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region). LATINA AMERICA

**Hablante / mluvčí 3**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).  
Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).

**Hablante / mluvčí 4**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).  
Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).

**Hablante / mluvčí 5**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližze vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná

cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).

ESPAÑA

**Hablante / mluvčí 6**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližze vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná

cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).

ESPAÑA

**Hablante / mluvčí 7**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnot'te druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližze vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtěžný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).  
Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).

**Hablante / mluvčí 8**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnot'te druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližze vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtěžný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).  
Odkud je podle vás tento mluvčí?

LATINA AMERICA

**Hablante / mluvčí 9**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná

cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region). *ESPAÑA*

**Hablante / mluvčí 10**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná

cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).

**Hablante / mluvčí 11**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	③	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	④	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	⑤	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	②	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	①	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	③	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	②	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).

ESP-SUR

**Hablante / mluvčí 12**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	①	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	①	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	③	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	①	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	④	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	⑤	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	④	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).

**Hablante / mluvčí 13**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).

**Hablante / mluvčí 14**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

5. ¿De dónde crees que es la persona que habla? (País y ciudad o región).

Odkud je podle vás tento mluvčí? (Země a město / region).



**1: Colombia (mujer)**

N.º Id.:

Mkt.

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná

cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**2: Argentina (hombre)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná

cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

### 3: España, centro (mujer)

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližze vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

### 4: México (hombre)

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližze vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**5: Cuba (mujer)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtěžný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**6: Chile (hombre)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtěžný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**7: España, centro (hombre)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtěžný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná

cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**8: Argentina (mujer)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtěžný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná

cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**9: España, sur (hombre)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**10: México (mujer)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**11: España, sur (mujer)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**12: Colombia (hombre)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/přijemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepřijemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne  
Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**13: Chile (mujer)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

**14: Cuba (hombre)**

1. Valora el español de la persona que habla rodeando con un círculo el número que esté más cerca de tu opinión. Ohodnoťte druh španělštiny mluvčího tak, že zakroužkujete číslo, které je nejbližší vašemu názoru.

más correcto/správnější	1	2	3	4	5	6	menos correcto/méně správný
más prestigioso/prestižnější	1	2	3	4	5	6	menos prestigioso/méně prestižní
difícil/obtížný	1	2	3	4	5	6	fácil/jednoduchý
agradable/příjemný	1	2	3	4	5	6	desagradable/nepříjemný
lento/pomalý	1	2	3	4	5	6	rápido/rychlý
rural/venkovský	1	2	3	4	5	6	urbano/městský
claro/srozumitelný	1	2	3	4	5	6	confuso/matoucí

2. ¿Te gustaría aprender esta variedad en tus clases de español?  sí/ano  no/ne

Chtěli byste se naučit tuto variantu v hodinách španělštiny?

3. ¿Qué nivel de estudios crees que tiene esta persona? Jakou úroveň vzdělání má podle vás tento mluvčí?

sin estudios / nevzdělaný  primarios/ základní  secundarios / střední  universitarios / vysokoškolské

4. ¿Qué tipo de trabajo crees que tiene esta persona? Jaká je podle vás profese tohoto mluvčího?

sin cualificación / nekvalifikovaná  poco cualificado / málo kvalifikovaná  
 cualificado / kvalifikovaná  altamente cualificado / vysoce kvalifikovaná

## Anexo 5: Tablas

**Tabla 1:** Información sobre los audios empleados como estímulo

Fuente y dirección de acceso en internet	Hablante, edad <sup>185</sup> y profesión	Tema
N. <sup>o</sup> 1: Variedad andina – mujer de Bogotá, Colombia		
Programa de televisión <i>Confesiones</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uwcyNKqZBto">https://www.youtube.com/watch?v=uwcyNKqZBto</a>	Alejandra Azcárate, 33, periodista, humorista y presentadora	Su familia
N. <sup>o</sup> 2: Variedad rioplatense – hombre de Buenos Aires, Argentina		
Programa de radio <i>La máquina de escribir voces</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_nB0U1df9LI">https://www.youtube.com/watch?v=_nB0U1df9LI</a>	Juan José Campanella, 56, director de cine	Su familia
N. <sup>o</sup> 3: Variedad castellana – mujer de Madrid, España		
Grabación del proyecto PRESEEA <sup>187</sup> <a href="http://preseca.linguas.net/Corpus.aspx">http://preseca.linguas.net/Corpus.aspx</a>	Anónima, 39, médica	Su barrio
N. <sup>o</sup> 4: Variedad mexicana – hombre de Ciudad de México, México		
Entrevista en <i>Once noticias</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vPtMlvzTzQU">https://www.youtube.com/watch?v=vPtMlvzTzQU</a>	Jorge Marína, 53, escultor y pintor	Su casa
N. <sup>o</sup> 5: Variedad caribeña – mujer de La Habana, Cuba		
Programa de televisión <i>Con dos que se quieran</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WbSYrk6lrUI">https://www.youtube.com/watch?v=WbSYrk6lrUI</a>	Liuba María Hevia, 46, compositora e intérprete	Su familia y su infancia
N. <sup>o</sup> 6: Variedad chilena – hombre de Concepción, Chile		
Programa de televisión <i>Algo personal</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oFvtdQpVOko">https://www.youtube.com/watch?v=oFvtdQpVOko</a>	Julio César Rodríguez, 46, periodista y presentador	Su familia y su barrio
N. <sup>o</sup> 7: Variedad castellana – hombre de Madrid, España		
Grabación del proyecto PRESEEA <a href="http://preseca.linguas.net/Corpus.aspx">http://preseca.linguas.net/Corpus.aspx</a>	Anónimo, 39, médico	Su infancia y su familia
N. <sup>o</sup> 8: Variedad rioplatense – mujer de Buenos Aires, Argentina		
Programa de televisión <i>Línea de tiempo</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NGonwnNaUdQ">https://www.youtube.com/watch?v=NGonwnNaUdQ</a>	María José González Botana, 46, cocinera y presentadora	Su familia
N. <sup>o</sup> 9: Variedad andaluza – hombre de Málaga		
Programa de televisión <i>Iñaki</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zHUrgreDnxI">https://www.youtube.com/watch?v=zHUrgreDnxI</a>	Dani Rovira, 35, humorista y actor	Sus perros
N. <sup>o</sup> 10: Variedad mexicana – mujer de Monclova, México		
Programa de televisión <i>Once noticias</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=c6doBxPloNI">https://www.youtube.com/watch?v=c6doBxPloNI</a>	Susana Zabaleta, 52, soprano y actriz	Su infancia y su familia
N. <sup>o</sup> 11: Variedad andaluza – mujer de Sevilla/Huelva, España		
Programa de televisión <i>Último café</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RgRvZuUc5Ds">https://www.youtube.com/watch?v=RgRvZuUc5Ds</a>	Luichi Macías, entre 30 y 40, actriz	Su infancia y su familia
N. <sup>o</sup> 12: Variedad andina – hombre de Medellín, Colombia		
Programa de televisión <i>La otra cara de la moneda</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Olq-B1Pt5D8">https://www.youtube.com/watch?v=Olq-B1Pt5D8</a>	Sergio Fajardo, 59, matemático	Su barrio

185 Se refiere a la edad del hablante cuando se grabó su voz en el programa o entrevista fuente del audio.

186 Se refiere al número de orden en que fueron escuchadas las grabaciones.

187 Se trata del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América.



N.º 13: Variedad chilena – mujer de Santiago, Chile		
Programa de televisión <i>Algo personal</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=x2IK4kYXN40">https://www.youtube.com/watch?v=x2IK4kYXN40</a>	Renata Ruiz, 28, socióloga, modelo y blogger	Su infancia
N.º 14: Variedad caribeña – hombre de La Habana, Cuba		
Programa de televisión <i>Con dos que se quieran</i> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GBznN3dH-1s">https://www.youtube.com/watch?v=GBznN3dH-1s</a>	Manuel Calvino, 59, profesor de Psicología	Su familia

**Tabla 2:** Datos sociológicos de los informantes: sexo, edad y nivel de estudios (preguntas 1, 2 y 3, CSA)

Nivel <sup>188</sup>	Totales	Edad <sup>189</sup>					Nivel de estudios <sup>190</sup>			
		-20	20-34	35-54	55 ó +	Sin resp.	en 2 <sup>a</sup> <sup>191</sup>	2 <sup>a</sup>	En la universidad	Universitarios
<b>A1</b>										
Hombres	8	1	7	0	0	0	1	1	3	3
Mujeres	12	0	4	5	0	3	0	3	2	7
Total	20	1	11	5	0	3	1	4	5	10
<b>A2</b>										
Hombres	4	0	2	1	0	1	0	1	1	2
Mujeres	16	1	5	6	3	1	1	4	1	10
Total	20	1	7	7	3	2	1	5	2	12
<b>B1</b>										
Hombres	6	0	1	5	0	0	0	0	0	6
Mujeres	14	1	6	7	0	0	0	1	1	11
Total	20	1	7	12	0	0	0	1	1	17
<b>B2</b>										
Hombres	4	1	0	3	0	0	1	0	0	3
Mujeres	16	0	5	8	2	1	0	2	0	14
Total	20	1	5	11	2	1	1	2	0	17
<b>C1</b>										
Hombres	3	0	1	1	0	1	0	0	0	3
Mujeres	17	1	9	2	2	3	1	1	1	13
Total	20	1	10	3	2	4	1	1	1	16
<b>Suma de todos los niveles</b>										
Hombres	25	2	11	10	0	2	2	2	4	17
Mujeres	75	3	29	28	7	8	2	11	5	55
<b>Total absoluto</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>40</b>	<b>38</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>72</b>

188 Se refiere al nivel de dominio de la lengua del curso en el que estudian los informantes. Emplearemos tales denominaciones (A1, A2, B1, B2 y C1) en ese sentido en todas las tablas y gráficos.

189 Hemos establecido estos grupos de edad siguiendo el procedimiento del proyecto PRESEEA.

190 Solo dos estudiantes no facilitaron información sobre su nivel de estudios concluidos.

191 Se refiere al nivel de educación secundaria.

**Tabla 3:** Datos sociológicos de los informantes: profesión (pregunta 6, CSA)

<b>Profesiones</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>Total</b>
Abogada		1	2		1	4
Administrativo	1	1	1			3
Ama de casa		1				1
Analista				1	1	2
Arquitecta					1	1
Atención al cliente			2			2
Bióloga	1					1
Contable	1	2	1	3		7
Directora de centro cultural				1		1
Economista	1	1	2	3	1	8
Empresaria	1	1		1		3
Enfermera				1		1
Estudiante	6	2	2	1	2	13
Galería de arte	1					1
Informático		1				1
Ingeniero			2	1		3
Jubilada					1	1
Logística	1					1
Marketing			3	1	2	6
Médico				1	1	2
Músico	1					1
Productora de cine	1					1
Profesora	3	4	2	3	6	18
Recepcionista	2					2
Recursos humanos					1	1
Traductor	1	3	1	2		7
Veterinaria		1				1
Sin respuesta	0	2	2	1	2	7

**Tabla 4:** Tiempo estudiando español (pregunta 8, CSA)<sup>192</sup>

	hasta 6 meses	6 a 12 meses	1 a 2 años	2 a 4 años	4 a 6 años	6 a 8 años	8 años o más
<b>A1</b>	18	2					
<b>A2</b>	4	3	9	2			
<b>B1</b>			7	7	4		2
<b>B2</b>			1	2	9	2	6
<b>C1</b>				1	5	6	7

**Tabla 5:** Origen del profesor de los informantes en el momento de la encuesta (1ª parte de la pregunta 9, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	Total
<b>España (sin especificar más)</b>			1	11		<b>12</b>
<b>Andalucía (ESP)</b>				4		<b>4</b>
<b>León (ESP)</b>	20	20	7		13	<b>60</b>
<b>Madrid (ESP)</b>			8	5	6	<b>19</b>
<b>Zaragoza (ESP)</b>			1		1	<b>2</b>
<b>Cuba</b>			2			<b>2</b>
<b>Perú</b>			1			<b>1</b>

<sup>192</sup> Dos informantes del nivel A2 no respondieron, al igual que uno del nivel C1.

**Tabla 6:** N.º de informantes que han tenido al menos un profesor de los lugares indicados<sup>193</sup>  
(2ª parte de la pregunta 9, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
<b>Andalucía (+sur de ESP)</b>	1	3	5	10	5	<b>24</b>
<b>Aragón</b>	2	5			1	<b>8</b>
<b>Canarias</b>					1	<b>1</b>
<b>Cantabria</b>					1	<b>1</b>
<b>Cataluña</b>				1	1	<b>2</b>
<b>Castilla La Mancha</b>				1		<b>1</b>
<b>Castilla León</b>			1	3		<b>4</b>
<b>Com. Valenciana</b>			2	1		<b>3</b>
<b>Galicia</b>				2	1	<b>3</b>
<b>Madrid</b>		8	1	5	5	<b>19</b>
<b>Murcia</b>				1		<b>1</b>
<b>Navarra</b>					1	<b>1</b>
<b>País Vasco</b>		1	3	1	1	<b>6</b>
<hr/>						
<b>Argentina</b>	1		1	2		<b>4</b>
<b>Bolivia</b>	1					<b>1</b>
<b>Chile</b>	2	8	3	7	4	<b>24</b>
<b>Cuba</b>		1	6	8	9	<b>24</b>
<b>Ecuador</b>			1		1	<b>2</b>
<b>EEUU</b>				1		<b>1</b>
<b>España</b>	1 + 3 = <b>4</b>	1 + 11 = <b>12</b>	12 + 7 = <b>19</b>	8 + 12 = <b>20</b>	9 + 8 = <b>17</b>	31 + 41 = <b>72</b>
<b>Guatemala</b>				1		<b>1</b>
<b>México</b>			1	2	2	<b>5</b>
<b>Panamá</b>			1			<b>1</b>
<b>Perú</b>		3		2	5	<b>10</b>
<b>Venezuela</b>			1	1		<b>2</b>

193 Tres estudiantes de B1, tres de B2 y cinco de C1 indicaron haber tenido profesores checos de ELE.

**Tabla 8:** N.º de informantes que han visitado o vivido en países hispanohablantes (pregunta 10, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
Andalucía	3	3	11	7	5	29
Aragón			1		1	2
Baleares	2	3	4			9
Canarias	2		3		2	7
Cantabria			1	1		2
Cataluña	4		9	6	6	25
Castilla León			1		1	2
Comunidad Valenciana			1	2	5	8
Galicia			2			2
Madrid		1	2	4	5	12
Murcia				1		1
Navarra					1	1
País Vasco	1	1	2			4
<b>Extranjero</b>						
Argentina	1		3	1	2	7
Bolivia	1		1	1		3
Centroamérica				1		1
Chile			1	2	1	4
Colombia		1	1	1	1	4
Costa Rica			1	2		3
Cuba	2	1	2	2	1	8
Ecuador				2	1	3
EEUU	2					2
El Salvador				1		1
España	5 + 11 = 16	4 + 6 = 10	4 + 14 = 18	7 + 12 = 19	5 + 14 = 19	25 + 57 = 82
Guatemala				2		2
Hispanoamérica		1	1			2
Honduras				1		1
México	1	1	4	3	3	12
Nicaragua				1		1
Panamá			2	3		5
Perú	1		1		2	4
República Dominicana		1	1	2		4
Uruguay			1	1	1	3

**Tabla 10:** N.º de informantes que han estudiado español en países hispanohablantes (pregunta 11, CSA)

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>total</b>
<b>Andalucía</b>	1		2	2	2	<b>7</b>
<b>Aragón</b>					1	<b>1</b>
<b>Canarias</b>					1	<b>1</b>
<b>Cataluña</b>			3	4	1	<b>8</b>
<b>Castilla León</b>					1	<b>1</b>
<b>Com. Valenciana</b>			1		5	<b>6</b>
<b>Madrid</b>				2	2	<b>4</b>
<b>Navarra</b>					1	<b>1</b>
<b>Chile</b>						
<b>Chile</b>			1			<b>1</b>
<b>Colombia</b>						
<b>Colombia</b>		1				<b>1</b>
<b>Ecuador</b>						
<b>Ecuador</b>					1	<b>1</b>
<b>España</b>						
<b>España</b>	<b>0 + 1 = 1</b>	<b>0 + 0 = 0</b>	<b>0 + 5 = 5</b>	<b>0 + 8 = 8</b>	<b>0 + 11 = 11</b>	<b>0 + 25 = 25</b>
<b>Guatemala</b>						
<b>Guatemala</b>				1		<b>1</b>
<b>México</b>						
<b>México</b>				1	1	<b>2</b>

**Tabla 12:** N.<sup>a</sup> de informantes que se comunican fuera del aula con hispanohablantes de los lugares indicados (pregunta 12, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
<b>Andalucía</b>	3		2	2	2	<b>9</b>
<b>Asturias</b>					1	<b>1</b>
<b>Canarias</b>				1		<b>1</b>
<b>Cantabria</b>			1	1	1	<b>3</b>
<b>Cataluña</b>	1		3	1	3	<b>8</b>
<b>Castilla La Mancha</b>				1		<b>1</b>
<b>Castilla León</b>				1		<b>1</b>
<b>Comunidad Valenciana</b>	1		1		1	<b>3</b>
<b>Galicia</b>				1	1	<b>2</b>
<b>Madrid</b>			2	4	2	<b>8</b>
<b>País Vasco</b>			2	1		<b>3</b>
<b>América Latina</b>						
<b>Argentina</b>		1	3		1	<b>5</b>
<b>Bolivia</b>	1			1		<b>2</b>
<b>Centroamérica</b>				1		<b>1</b>
<b>Chile</b>			2			<b>2</b>
<b>Colombia</b>			1	1	4	<b>6</b>
<b>Cuba</b>			2	2		<b>4</b>
<b>Ecuador</b>					1	<b>1</b>
<b>España</b>	1 + 3 = 4	1 + 0 = 1	3 + 6 = 9	0 + 9 = 9	4 + 6 = 10	9 + 24 = 33
<b>Guatemala</b>			1		1	<b>2</b>
<b>Hispanoamérica</b>			1			<b>1</b>
<b>México</b>	1	1	6	4	1	<b>13</b>
<b>Panamá</b>			2			<b>2</b>
<b>Perú</b>			4		1	<b>5</b>
<b>Uruguay</b>			1			<b>1</b>
<b>Venezuela</b>			1	1		<b>2</b>

**Tabla 14:** N.<sup>a</sup> de informantes que dicen identificar las variedades de los lugares indicados (pregunta 13, CSA)

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>total</b>
<b>Andalucía</b>	1	1	2	6	8	<b>18</b>
<b>Aragón</b>					1	<b>1</b>
<b>Cantabria</b>				1		<b>1</b>
<b>Cataluña</b>	1	1	2	4	3	<b>11</b>
<b>Com. Valenciana</b>			1			<b>1</b>
<b>Galicia</b>		1		1	2	<b>4</b>
<b>Madrid</b>		2		4	2	<b>8</b>
<b>Norte de España</b>	1		2	1		<b>4</b>
<b>País Vasco</b>	1	1	2	2		<b>6</b>
<b>Sur de España</b>	1			2		<b>3</b>
<hr/>						
<b>Argentina</b>	1	3	5	9	8	<b>26</b>
<b>Bolivia</b>			1	1		<b>2</b>
<b>Centroamérica</b>				1		<b>1</b>
<b>Chile</b>			2	1	1	<b>4</b>
<b>Colombia</b>	1	1	1	1	2	<b>6</b>
<b>Cuba</b>	1		2	3	2	<b>8</b>
<b>Ecuador</b>					1	<b>1</b>
<b>España</b>	<b>8 + 1 = 9</b>	<b>5 + 3 = 8</b>	<b>7 + 4 = 11</b>	<b>2 + 12 = 14</b>	<b>3 + 8 = 11</b>	<b>25 + 28 = 53</b>
<b>Guatemala</b>				1		<b>1</b>
<b>Hispanoamérica</b>	6	3	9	3	2	<b>23</b>
<b>México</b>	2	2	2	5	5	<b>16</b>
<b>Panamá</b>			1			<b>1</b>
<b>Perú</b>	1					<b>1</b>
<b>Rep. Dominicana</b>					1	<b>1</b>
<b>Uruguay</b>				2		<b>2</b>
<b>Venezuela</b>	1			1		<b>1</b>



**Tabla 16:** Lugares donde se habla el español más correcto según los informantes (pregunta 15, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
<b>Castilla</b>			1			<b>1</b>
<b>Castilla y León</b>	1		2	2	3	<b>8</b>
<b>Castilla La Mancha</b>			1	1		<b>2</b>
<b>Galicia</b>		1				<b>1</b>
<b>Madrid</b>	2	1	7	6	4	<b>20</b>
<b>Norte de España</b>	1			1		<b>3</b>
<b>País Vasco</b>		1				<b>1</b>
<b>Sur de España</b>	1					<b>1</b>
<b>Bolivia</b>						
<b>Bolivia</b>				1		<b>1</b>
<b>Centroamérica</b>						
<b>Centroamérica</b>				1		<b>1</b>
<b>Chile</b>						
<b>Chile</b>				1		<b>1</b>
<b>Colombia</b>						
<b>Colombia</b>			1		1	<b>2</b>
<b>Costa Rica</b>						
<b>Costa Rica</b>				1	1	<b>2</b>
<b>Ecuador</b>						
<b>Ecuador</b>					1	<b>1</b>
<b>España</b>	<b>10 + 6 = 16</b>	<b>10 + 1 = 11</b>	<b>9 + 6 = 15</b>	<b>5 + 9 = 14</b>	<b>10 + 6 = 16</b>	<b>44 + 28 = 72</b>
<b>EEUU</b>						
<b>EEUU</b>					1	<b>1</b>
<b>Guatemala</b>						
<b>Guatemala</b>				1		<b>1</b>
<b>Hispanoamérica</b>						
<b>Hispanoamérica</b>	1			2		<b>3</b>
<b>México</b>						
<b>México</b>	1				2	<b>3</b>
<b>Perú</b>						
<b>Perú</b>			2			<b>2</b>
<b>Venezuela</b>						
<b>Venezuela</b>				1		<b>1</b>

**Tabla 18:** Lugares donde se habla el español menos correcto según los informantes (pregunta 16, CSA)

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>total</b>
<b>Andalucía</b>	1			2	6	<b>9</b>
<b>Cataluña</b>		1	1			<b>2</b>
<b>Madrid</b>	1					<b>1</b>
<b>País Vasco</b>				1	1	<b>2</b>
<b>Sur de España</b>				1		<b>1</b>
<b>América Latina y Caribe</b>						
<b>Argentina</b>	1		1		1	<b>3</b>
<b>Caribe</b>				1		<b>1</b>
<b>Centroamérica</b>				1		<b>1</b>
<b>Chile</b>			1		1	<b>2</b>
<b>Cuba</b>		3	2	3		<b>8</b>
<b>EEUU</b>	1	1			1	<b>3</b>
<b>España</b>	$1 + 2 = 3$	$0 + 1 = 1$	$0 + 1 = 1$	$1 + 4 = 5$	$0 + 6 = 6$	$2 + 14 = 16$
<b>Hispanoamérica</b>	4	4	6	4	2	<b>20</b>
<b>México</b>	3		2			<b>5</b>
<b>Perú</b>			1		1	<b>2</b>
<b>Puerto Rico</b>					1	<b>1</b>
<b>Rep. Dominicana</b>			1			<b>1</b>
<b>Venezuela</b>			1			<b>1</b>

**Tabla 20:** Lugares donde se habla el español más fácil según los informantes (pregunta 17, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
Castilla y León			1			1
Cataluña			1	1		2
Centro de España				1		1
Com. Valenciana			1			1
Madrid			4	1	3	8
Norte de España			1	1	1	3
Sur de España	1					1
<hr/>						
Bolivia				1		1
Centroamérica				1		1
Chile			1			1
Colombia		1				1
EEUU					1	1
<b>España</b>	<b>2 + 1 = 3</b>	<b>6 + 0 = 6</b>	<b>4 + 8 = 12</b>	<b>7 + 4 = 11</b>	<b>8 + 4 = 12</b>	<b>27 + 17 = 44</b>
Hispanoamérica		4	2	1	1	8
México	1		2	2	3	8

**Tabla 22:** Lugares donde se habla el español más difícil según los informantes (pregunta 18, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
Andalucía			2	3	3	8
Cataluña		1				1
Galicia		1			1	2
Madrid	1			1		2
Sur de España			1	2	1	4
<hr/>						
Argentina		1	2	3	3	9
Caribe			1			1
Centroamérica			1			1
Chile				1		1
Cuba			1	1	3	5
<b>España</b>	<b>1 + 1 = 2</b>	<b>3 + 2 = 5</b>	<b>2 + 3 = 5</b>	<b>1 + 6 = 7</b>	<b>1 + 5 = 6</b>	<b>8 + 17 = 25</b>
Hispanoamérica		2	1	4	3	10
México			2			2
Uruguay				1		1

**Tabla 24:** Lugares donde se habla el español que más gusta a los informantes (pregunta 19, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
Andalucía				2	2	4
Cantabria				1		1
Cataluña				2		2
Centro de España					1	1
Com. Valenciana	1		1			2
Galicia				1		1
Madrid			1	2	1	4
Murcia				1		1
Norte de España				1		1
País Vasco		1	1			2
Sur de España		1				1
<b>Argentina</b>						
Argentina		2			2	4
Bolivia	1			1		2
Centroamérica			1			1
Chile			1			1
Colombia		1		1		2
Cuba			2	1		3
EEUU					1	1
<b>España</b>	<b>5 + 1 = 6</b>	<b>0 + 2 = 2</b>	<b>6 + 2 = 8</b>	<b>2 + 7 = 9</b>	<b>3 + 4 = 7</b>	<b>16 + 16 = 32</b>
Guatemala				1		1
Hispanoamérica	1	2	1	2	1	7
México	1	1	3	1	2	8
Perú		2				2

**Tabla 26:** Lugares donde se habla el español que menos gusta a los informantes (pregunta 20, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
Andalucía				2		2
Galicia		1			1	2
Madrid		1				1
País Vasco	1	1				2
<hr/>						
Argentina			3	1	3	7
Cuba		1	1	1	1	4
España	0 + 1 = 1	0 + 3 = 3	3 + 0 = 3	0 + 2 = 2	2 + 1 = 3	5 + 7 = 12
Hispanoamérica					1	1
México			2			2
Uruguay				1		1

**Tabla 28:** Lugares cuya forma de hablar español elegirían los informantes (pregunta 23, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
Andalucía					2	2
Cataluña	1		1	1	1	4
Castilla La Mancha			1			1
Com. Valenciana			2			2
Madrid	1	1	3			5
<hr/>						
Argentina		2		1	1	4
Centroamérica	2					2
Chile	1				1	2
Colombia				1		1
Costa Rica				1		1
Cuba			1	1		2
España	3 + 2 = 5	10 + 1 = 11	7 + 4 = 11	8 + 1 = 9	3 + 3 = 6	31 + 11 = 42
Guatemala				1		1
Hispanoamérica		3		2	1	6
México	1	2	3	1		7
Perú			1	1		2

**Tabla 30:** Motivos para elegir estudiar variedades de ESP / HISP (pregunta 23, CSA)

	C1		B2		B1		A2		A1	
	ESP	HISP	ESP	HISP	ESP	HISP	ESP	HISP	ESP	HISP
Tengo amigos de esa variedad	2		2	1	1		1	1		
Tengo familia de esa variedad			1			1				1
Es el estándar o el más corecto	2						1			
Por mi trabajo	1	1	2	2	4	1	1			
Para trabajar	1	2	2		2	2	1	1		2
Para viajar	4	2	4	2	6	2	7	4	4	3
Por mis estudios							1	1		
Me gusta más	2	1	4	1	8	1	4	1	1	
Está más cerca			1							
Para vivir allí			1							

**Tabla 31:** Lugares de donde los informantes preferirían que fuera su profesor (pregunta 24, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
<b>Madrid</b>		1		2		<b>3</b>
<b>Norte de España</b>					1	<b>1</b>
<b>País Vasco</b>				1		<b>1</b>
<b>Argentina</b>				2		<b>2</b>
<b>Centroamérica</b>				1		<b>1</b>
<b>Chile</b>	1					<b>1</b>
<b>Cuba</b>				1		<b>1</b>
<b>España</b>	9 + 0 = <b>9</b>	1 + 1 = <b>2</b>	9 + 0 = <b>9</b>	5 + 3 = <b>8</b>	2 + 1 = <b>3</b>	26 + 5 = <b>31</b>
<b>Hispanoamérica</b>	1		1		1	<b>3</b>
<b>México</b>			1	2		<b>3</b>
<b>Perú</b>			1			<b>1</b>

**Tabla 33:** Lugar cuya variedad creen los informantes que debe enseñarse en la República Checa (pregunta 25, CSA)

	A1	A2	B1	B2	C1	total
Castilla	1			1		2
Castilla La Mancha			1			1
Cataluña			1			1
Comunidad Valenciana			1			1
Madrid		2	1	1	2	6
<b>España</b>	<b>9 + 1 = 10</b>	<b>6 + 2 = 8</b>	<b>11 + 2 = 13</b>	<b>9 + 2 = 11</b>	<b>13 + 2 = 15</b>	<b>48 + 9 = 57</b>
Hispanoamérica		2	3	1		6
México		1				1
Perú			1			1

**Tabla 50:** Nivel de estudios de los hablantes<sup>194</sup> según los informantes de C1. (Pregunta 3, CCA)

C1	Sin estudios		Primaria		Secundaria		Universitarios	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	2	2	5	0	11	15	1	3
Arg-M	0	1	6	5	10	9	3	4
Chi-H	5	1	7	4	5	11	1	3
Chi-M	0	1	0	5	9	8	10	4
Col-H	1	1	1	1	8	7	8	9
Col-M	0	0	1	3	10	11	8	6
Cub-H	2	2	0	3	7	9	10	3
Cub-M	1	3	8	5	9	12	2	0
Mad-H	2	0	1	1	10	12	7	4
Mad-M	1	0	5	6	10	9	2	1
Mal-H	0	0	3	1	8	13	5	3
Sev-M	0	0	3	4	11	11	6	2
Mex-H	0	0	1	2	10	9	8	7
Mex-M	1	0	5	2	6	11	4	5

194 En este tipo de tablas, “sin info” se refiere a los datos obtenidos en la primera audición, en la que los informantes no contaban con información sobre los hablantes de los audios, mientras que “con info” indica los datos provenientes de la segunda, en la que los estudiantes contaban con información sobre el sexo y origen de los hablantes de los audios.

**Tabla 51:** Nivel de estudios de los hablantes según los informantes de B2. (Pregunta 3, CCA)

<b>B2</b>	<b>Sin estudios</b>		<b>Primaria</b>		<b>Secundaria</b>		<b>Universitarios</b>	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	1	1	7	6	12	10	0	1
Arg-M	1	1	2	8	16	9	1	1
Chi-H	3	1	10	5	5	12	1	1
Chi-M	1	1	1	2	13	13	4	3
Col-H	0	0	0	1	10	13	9	5
Col-M	0	0	0	2	16	10	4	7
Cub-H	0	1	5	5	8	8	6	5
Cub-M	0	2	7	6	10	12	3	0
Mad-H	0	0	0	0	10	13	8	7
Mad-M	0	0	3	2	14	14	3	3
Mal-H	1	1	1	0	17	19	1	0
Sev-M	0	0	1	3	14	15	5	1
Mex-H	1	0	2	4	14	13	3	3
Mex-M	0	0	3	3	11	12	6	4

**Tabla 52:** Nivel de estudios de los hablantes según los informantes de B1. (Pregunta 3, CCA)

<b>B1</b>	<b>Sin estudios</b>		<b>Primaria</b>		<b>Secundaria</b>		<b>Universitarios</b>	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	0	0	6	1	12	16	1	1
Arg-M	0	0	4	5	12	14	3	0
Chi-H	2	1	7	4	7	14	2	0
Chi-M	0	0	2	1	10	14	6	3
Col-H	0	0	2	2	10	12	7	4
Col-M	0	0	0	0	18	15	1	4
Cub-H	1	0	2	4	10	10	5	4
Cub-M	1	2	2	7	13	9	2	0
Mad-H	0	1	4	2	8	10	7	5
Mad-M	0	0	5	2	9	13	5	3
Mal-H	1	0	0	1	12	16	5	1
Sev-M	1	0	6	3	8	11	3	4
Mex-H	1	0	1	2	9	14	8	2
Mex-M	1	0	1	0	11	12	6	6



**Tabla 53:** Nivel de estudios de los hablantes según los informantes de A2. (Pregunta 3, CCA)

A2	Sin estudios		Primaria		Secundaria		Universitarios	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	0	0	6	3	14	17	0	0
Arg-M	1	0	6	6	10	10	3	2
Chi-H	1	0	11	9	7	9	1	1
Chi-M	0	0	5	2	12	15	3	3
Col-H	0	1	1	3	10	11	9	5
Col-M	0	0	3	3	16	13	1	4
Cub-H	0	1	5	7	10	7	5	4
Cub-M	0	1	10	11	8	7	2	0
Mad-H	0	0	3	2	12	13	4	3
Mad-M	2	0	7	3	11	16	0	1
Mal-H	0	0	1	1	15	13	4	5
Sev-M	0	0	1	4	15	13	4	3
Mex-H	0	0	4	3	6	11	10	5
Mex-M	2	1	5	5	11	11	2	2

**Tabla 54:** Nivel de estudios de los hablantes según los informantes de A1. (Pregunta 3, CCA)

A1	Sin estudios		Primaria		Secundaria		Universitarios	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	1	2	5	4	12	12	1	2
Arg-M	0	0	6	3	7	10	7	6
Chi-H	5	1	8	8	6	9	1	1
Chi-M	0	0	2	1	10	12	8	6
Col-H	0	0	3	1	5	11	12	7
Col-M	0	0	3	2	11	13	5	5
Cub-H	1	1	3	7	11	7	5	4
Cub-M	3	1	4	5	12	11	1	1
Mad-H	2	0	2	5	12	9	4	5
Mad-M	2	0	10	6	5	12	3	1
Mal-H	0	1	1	1	13	8	6	9
Sev-M	0	1	15	4	0	5	8	6
Mex-H	0	1	8	10	0	1	9	9
Mex-M	2	7	8	3	3	6	4	6

**Tabla 57:** Tipo de trabajo de los hablantes según los informantes de C1. (Pregunta 4, CCA)

C1	Sin cualificación		Poco cualificado		Cualificado		Altamente cualificado	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	2	2	5	0	11	15	1	3
Arg-M	0	1	6	5	10	9	3	4
Chi-H	5	1	7	4	5	11	1	3
Chi-M	0	1	0	5	9	8	10	4
Col-H	1	1	1	1	8	7	8	9
Col-M	0	0	1	3	10	11	8	6
Cub-H	2	2	0	3	7	9	10	3
Cub-M	1	3	8	5	9	12	2	0
Mad-H	2	0	1	1	10	12	7	4
Mad-M	1	0	5	6	10	9	2	1
Mal-H	0	0	3	1	8	13	5	3
Sev-M	0	0	3	4	11	11	6	2
Mex-H	0	0	1	2	10	9	8	7
Mex-M	1	0	5	2	6	11	4	5

**Tabla 58:** Tipo de trabajo de los hablantes según los informantes de B2. (Pregunta 4, CCA)

B2	Sin cualificación		Poco cualificado		Cualificado		Altamente cualificado	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	1	1	7	6	12	10	0	1
Arg-M	1	1	2	8	16	9	1	1
Chi-H	3	1	10	5	5	12	1	1
Chi-M	1	1	1	2	13	13	4	3
Col-H	0	0	0	1	10	13	9	5
Col-M	0	0	0	2	16	10	4	7
Cub-H	0	1	5	5	8	8	6	5
Cub-M	0	2	7	6	10	12	3	0
Mad-H	0	0	0	0	10	13	8	7
Mad-M	0	0	3	2	14	14	3	3
Mal-H	1	1	1	0	17	19	1	0
Sev-M	0	0	1	3	14	15	5	1
Mex-H	1	0	2	4	14	13	3	3
Mex-M	0	0	3	3	11	12	6	4

**Tabla 59:** Tipo de trabajo de los hablantes según los informantes de B1. (Pregunta 4, CCA)

B1	Sin cualificación		Poco cualificado		Cualificado		Altamente cualificado	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	1	0	11	7	6	11	0	0
Arg-M	2	1	4	8	11	9	2	0
Chi-H	4	1	7	8	6	9	1	0
Chi-M	0	0	5	4	11	13	3	1
Col-H	0	0	2	3	13	12	4	3
Col-M	0	0	5	2	12	15	1	1
Cub-H	1	0	7	6	7	9	4	3
Cub-M	2	2	9	10	8	6	0	0
Mad-H	0	3	4	3	11	11	4	1
Mad-M	0	1	9	5	8	11	1	1
Mal-H	0	0	2	4	16	14	1	0
Sev-M	1	1	9	4	8	12	1	1
Mex-H	1	1	3	5	11	11	3	1
Mex-M	1	0	5	3	10	10	4	5

**Tabla 60:** Trabajo de los hablantes según los informantes de A2. (Pregunta 4, CCA)

A2	Sin cualificación		Poco cualificado		Cualificado		Altamente cualificado	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	1	0	10	5	9	14	0	0
Arg-M	1	0	6	6	12	10	1	2
Chi-H	1	0	12	10	5	8	2	1
Chi-M	0	0	5	2	13	15	2	3
Col-H	0	0	1	3	11	12	8	4
Col-M	0	0	6	4	13	13	1	3
Cub-H	0	0	5	7	10	7	5	4
Cub-M	2	1	8	11	8	7	1	0
Mad-H	0	0	4	3	14	12	1	3
Mad-M	1	1	9	7	9	12	0	0
Mal-H	0	1	2	2	15	12	3	4
Sev-M	0	0	2	4	16	15	2	1
Mex-H	0	0	4	3	10	13	5	3
Mex-M	2	1	6	7	12	9	0	2

**Tabla 61:** Trabajo de los hablantes según los informantes de A1. (Pregunta 4, CCA)

A1	Sin cualificación		Poco cualificado		Cualificado		Altamente cualificado	
	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info	Sin info	Con info
Arg-H	1	2	10	4	7	9	0	2
Arg-M	1	0	5	5	9	11	5	3
Chi-H	4	1	12	13	3	5	0	0
Chi-M	1	0	2	3	11	10	6	5
Col-H	0	0	2	2	10	10	8	7
Col-M	0	1	4	1	14	12	1	4
Cub-H	2	1	6	6	7	10	5	2
Cub-M	3	2	9	7	7	8	0	0
Mad-H	1	0	5	8	11	7	2	3
Mad-M	3	0	7	10	9	8	1	0
Mal-H	1	0	2	4	12	13	5	2
Sev-M	0	0	3	3	14	11	3	5
Mex-H	0	0	2	4	12	7	5	8
Mex-M	4	2	7	9	7	3	1	5

## **Anexo 6: Transcripción<sup>195</sup> de los audios empleados como grabaciones estímulo**

### **Hablante 1 – Mujer, Bogotá (Colombia)**

Eh a ver yo vengo de una familia maravillosamente disfuncional de papás muy dementes ambos muy inteligentes de mucho humor tanto mi papá como mi mamá tengo un solo hermano menor que tiene 27 años se llama Andrés talentosísimo muy divertido muy rápido mentalmente y tal vez mi infancia los personajes que más la marcaron fueron indudablemente mis abuelos maternos paisas de esas costumbres tradicionales del almuerzo en la casa de los abuelos con los primos con los tíos siempre los fines de semana nos juntábamos las navidades era bueno todo una mística hacer el pesebre con la abuela la llegada del niño dios el árbol en fin y muchas lecciones de vida pero sí pienso que indudablemente (45'') no solamente en mi niñez sino tal vez hasta hoy a pesar de que ya no los tengo (50'') las dos personas más importantes de mi vida sí han sido mis abuelos maternos

### **Hablante 2 – Hombre, Buenos Aires (Argentina)**

Mirá en muchos sentidos muy normal eh muy normal en el sentido que yo me peleaba tremendamente con mi mamá los años de adolescencia fueron duros con mi viejo no con mi viejo no tanto mi viejo era más una persona este racional y pareja y estable en todos los sentidos este quizás cuando yo era chico tenía más distancia con mi papá con mi mamá me peleaba más pero tenía más cercanía en la vejez mi papá se se aflojó mucho eh y quizás sintió que ya no tenía que ejercer el rol de padre claro claro era era no es como uno ahora que yo a mi hijo lo lo estoy besando y lo abrazando todo el tiempo no era tan así pero tampoco era un padre frío eh no no no fue (45'') no era un tipo frío y reservado pero era una persona más armada (50'') era cenaba me acuerdo que venía de trabajar y no se sacaba la corbata cenaba todavía con la corbata puesta este

### **Hablante 3 – Mujer, Madrid (España)**

El barrio en sí a mí no me parece peligroso y esta calle tampoco es peligrosa pero por ejemplo ruidos en esta calle todos de motos de últimamente la placita esa que hay ahí en la esquina pues se ha puesto de moda hacer botellones y claro hay críos de quince años que además es que yo no sé si es que no tienen casa o qué les pasa porque están todo el día ahí

---

195 Hemos prescindido de los signos de puntuación puesto que no contamos con texto escrito y, por tanto, no queremos indicar con tales signos si en el audio existen pausas o cambios en la entonación.

y y sí que también antes no no pasaba y de unos años aquí sí que se han venido juntando ahí chicos y se nota porque además vienen todos en moto yo es que no creo ni que vivan por aquí pero a lo mejor estudian aquí cerca o algo así y se reúnen ahí después (45'') y motos para arriba y motos para abajo y sí se nota aquí por ejemplo el ruido pero problemas de delincuencia (50'') yo en todos los años que llevo viviendo aquí nunca me ha pasado nada

#### **Hablante 4 – Hombre, Ciudad de México (México)**

Llegué porque aquí vivía un amigo muy querido en esta casota y de repente se quiso ir a vivir a otro lado primero me la rentó y luego ya no podía porque está decidió quedarse fuera y ya pues hubo chance que yo me quedara con ella y se ha adaptado tan bien a mis necesidades o yo a la casa yo no sé sí sí se hace ahí un mix muy interesante con los me pasa siempre en mis casas me vuelvo un poco mi casa o la casa se vuelve una extensión mía entonces la disfruto enormemente y tiene tiene además pues lo que le han agregado otras generaciones las personas que la construyeron fue una familia es una casa hecha para por una familia tuvo sus momentos de decadencia una vez fue un burdel por ejemplo eso me tocó verlo (45'') porque los eh lo rentó este amigo todavía pero él no sabía a quién rentaba (50'') estaba desesperado ya quería rentar pues un tipo le dijo no pues si un restaurancito

#### **Hablante 5 – Mujer, La Habana (Cuba)**

Tengo dos hermanos por parte de de mamá y papá eh mi hermana la mayor Elsitita que es una niña fantástica en la escuela era la que alegraba a mi mamá en las reuniones de padres después venía yo que era la que atormentaba a mi pobre madre en las reuniones y me hermano que la atormentaba todavía más Pepe porque Pepe es una cosa tremenda los cuentos de Pepe son tremendos y por parte de papá tengo dos hermanos que quiero mucho Danae y el Chino y que quiero mucho aunque seamos hijos de diferentes mamás son personas que yo adoro además adoro a su mamá también a Elba que es una persona muy especial para mí vivíamos en una zona así aisladita de la casa en el garaje de la casa vivíamos y y nada fui una niña que nació aquí en la ciudad fui muy feliz aunque viví cosas muy fuertes soy hija de padres divorciados eh pero fui una niña que siendo incluso (45'') enfermiza siempre estaba enferma eh yo me recuerdo recuerdo mi infancia correteando en los hospitales (50'')

### **Hablante 6 – Hombre, Concepción (Chile)**

Yo creo que soy un vividor un sobreviviente yo yo yo vengo de una familia humilde digamos gente muy trabajadora de un barrio muy humilde siempre tuve una doble vida cachai porque siempre estudié en un colegio muy alse bueno el San Pedro Velasco un colegio bien en un barrio que era la calle límite con un barrio que era prácticamente marginal digamos entonces estaban estas casas más nuevas de gente que tenía un pasado un poquito mejor una calle chiquitita de una vía y para allá a jugar a pata pelá entonces yo llegaba a mi colegio con mis chuteadores de último modelo de la selección de mi colegio y para jugar en mi barrio a pata pelá po en la piedra ahí en la arena nunca le hice el (45'') nunca le saqué el cuerpo ni y si me rajaba las patas abajo y con ampollas (50'') yo jugaba hasta el final con mis amigos que eran el Titiruta el Castaña el Piñón el Sobremesa el Cabeza jarrón esos eran mis amigos diga ese era mi equipo

### **Hablante 7 – Hombre, Madrid (España)**

Y yo me acuerdo de cuando era pequeño me acordaba no de cuando era pequeño que yo tenía una abuela como todo el mundo pero la tuve la suerte de conocerla y es que cuando yo era pequeño vivía en otro sitio no y había una zona por donde pasaba el tren y me acuerdo que mi abuela o mi madre siempre a los abuelos es bueno hacerles darle un paseo a las horas centrales del día no me acuerdo que entre la cuando terminábamos de comer y entre terminar de comer y ir al colegio había un espacio no no me acuerdo pues no sé que fuera media hora o una hora y me acuerdo que me decía iros a dar una vuelta o vete con la abuela a dar una vuelta no y nos acercábamos a un sitio desde donde se pasaba se veía pasar el el tren no (45'') y es que me lo recordó el otro día me recordó esa sensación pero era el (50'') el o la temperatura o la mezcla del sol al salir de repente en un día que hacía bastante frío me lo recordó

### **Hablante 8 – Mujer, Buenos Aires (Argentina)**

No no no nunca lo planeamos tener una familia grande jamás Barni creo que se pellizca todas las mañanas cuando se despierta y lo ve y te digo que siempre se este genera algo lindo no como que siempre estás buscando o sea es lindo el ruido el movimiento el todo lo que pasa no podría hoy me doy cuenta que no podría ser una familia chiquita el momento del parto me pareció el momento más feliz de mi vida lejos hubiera tenido diez y no más porque creo que no que no les prestás atención suficiente qué sé yo después te digo cuando

vayan creciendo me voy a dar cuenta por ahora vienen todos perfecto siempre hay que cuidarse de las cosas que uno hace cada vez más no de lo que elegís de dónde vas de un montón de cosas hay que cuidarte cuando empezás a crecer los fines de semana mi marido llega del campo y se muere si yo a la noche no salgo con él (45'') a cenar viernes o sábado o tener alguna reunión o algo es súper sociable así que por más que me esté cayendo y muriendo (50'') tengo que salir así que sí tengo la casa llena de chicos me ocupo de los chicos y salgo onces de la noche onces y media vamos a comer más o menos

### **Hablante 9 – Hombre, Málaga (España)**

Pues bueno tengo una perra así pequeñita que es un un carlino que la tengo desde muy pequeñita que me la me la regaló un creador de carlinos y es como una es como bueno la quiero más que a que a muchas personas también te lo digo esto la gente que tiene perros lo entiende no y luego tengo a se llama Cara papa porque nada más que le ves la cara ya es un nombre muy puesto sí es una cosa y luego tengo otro perro que es un poco más grandote un poco ya es un un bicho que se se llama Buyo yo el grande necesita mucho deporte salgo a correr con él con la pelota y no sé qué y la pequeña necesita mucho andar pero para mí uno de los momentos más chulos del día es coger mis cascos mi mis podcast y mi musiquita y con mis perros y me tiro horas (45'') dando paseos incluso mira el otro hace dos o tres días me fui a por la noche a correr solo y me hice (50'') media maratón así con la calma

### **Hablante 10 – Mujer, Monclova (México)**

Pero en Monclova hacíamos fiesta de disfraces y siempre me lo sacaba yo porque mi abuela me hacía disfraces y bueno mira ese es el otro amor de mi vida el Zabaleta había dos las más bonitas de Monclova güeras y de ojos azules hermosas y estaba yo en medio y era una cosa horrorosa qué cosa más todavía ya sabe como si dios me hubiera aventado la las los dientes así los tenía así y yo me sentía gorda fea y entonces llega era del colegio La Salle de Monclova entonces llega mi papá y dice por qué está vacía la hija la la urna de mi hija este y entonces dice no pues es que nadie ha votado por ella a ver Alfonso le dijo a mi hermano cómprate todos los chingados boletos y mételos a la urna de Susana y yo no papá por favor te lo por favor te lo suplico no hagas eso mételos a la (45'') y y tuve la deshonra de ser la más fea reina de Monclova (50'') sí sí sí fue vergonzoso pero fue un acto de amor



y uno uno no se da cuenta hasta mucho después de los actos de amor de los padres aunque al principio dices qué sé

### **Hablante 11 – Mujer, Sevilla/Huelva (España)**

Pues la verdad que yo tengo siempre mucha nostalgia de la infancia como que para mí son los mejores años desde luego porque es como uf el mundo de los niños donde todo es posible donde la imaginación era la protagonista de tu día a día de una infancia salvaje ahora mismo yo soy incapaz de dejar a mi hijo bajar a la calle solo con dos o tres añitos y yo allí me he criado entre entre árboles y en el campo y libre mis padres no me dejaban ver las pelis porque ya tenían dos rombos pero yo me hacía mis artimañas para colarme por el salón esconderme detrás del sofá y y no faltaba a a mis terrores favoritos era terrorífico para mí vamos era vi una película que (45'') con un reloj de pared a las cinco de la mañana pues aparecía una (50'') una terrible asesina y entonces mi abuela tenía ese reloj que sonaba exactamente igual que el de la película y para mí era vamos que el corazón se me salía cada noche que me quedaba a dormir con ella

### **Hablante 12 – Hombre, Medellín (Colombia)**

Aquí aterrizamos y recuerdo muy bien pues cuando empezamos en el hotel San Francisco ese signifi ya se pueden dar cuenta de la edad mía porque el hotel San Francisco ya nadie lo va nadie sabe dónde es que el hotel San Francisco pues yo les doy una pista el hotel San Francisco queda en frente del hotel Continental que ya tampoco existe pero ahí está en esa esquinita ahí estaba el Espectador y la librería Lerde llegamos tres paisas llegamos allá y llegamos al hotel San Francisco mientras que conseguíamos un apartamento entonces empezamos nosotros a rebuscar entonces decíamos la diecinueve por aquí había una panadería donde estaba el almuerzo a tanto nosotros nos recorrimos todo eso corrientazo nosotros sabíamos todos los corrientazos caminan unos peladitos pues y nos íbamos a jugar ahí al lado de el Tiempo había una cancha de bolos entonces allá nos íbamos nosotros y nos entonces yo recuerdo (45'') que nos íbamos a poner esos zapatos de bolos y estaban era tiesos pues de lo viejos que eran (50'') porque yo creo que eran más viejos que Gaetán le echábamos polvo a esos zapatos y salíamos nosotros con bola en mano y salía humo de todo el talco que nosotros nos echábamos pasamos muy bueno

### **Hablante 13 – Mujer, Santiago (Chile)**

Como a los doce ya medía un metro setenta y cinco setenta y cuatro y entonces el

estirón yo me lo pequé siendo una niña no en realidad no tenía ninguna gracia era una niña muy alta ganaba por treinta cuarenta centímetros a sus compañeros y muy flaca todo el mundo te llega al hombro salíamos a bailar ponte tú con mis amigas a los doce diez años y yo era más alta que todos los hombres y nadie me sacaba a bailar a mí los compañeros de curso cuando todas estábamos súper preocupadas de que nos pidieran pololeo de que ese tipo de cosas a mí era un poco Beti po aunque la gente no me lo crea tenía chasquilla tenía frenillo era larga alta me escondía mucho porque me daba vergüenza mi físico porque yo sentía que me que era muy cabezona en esa época me vestía con buzo yo hasta como los diecisiete como que yo siento que (45'') que yo he sido una persona más bien retraída más bien tímida sí (50'') mi visión de mí misma siempre ha sido así un poco entonces como no soy extrovertida nunca he sido centro de mesa por el contrario me gusta pasar piola cachai por algo usé tantos años anteojos buzo es como que no en verdad nunca me ha gustado ser el centro de atención

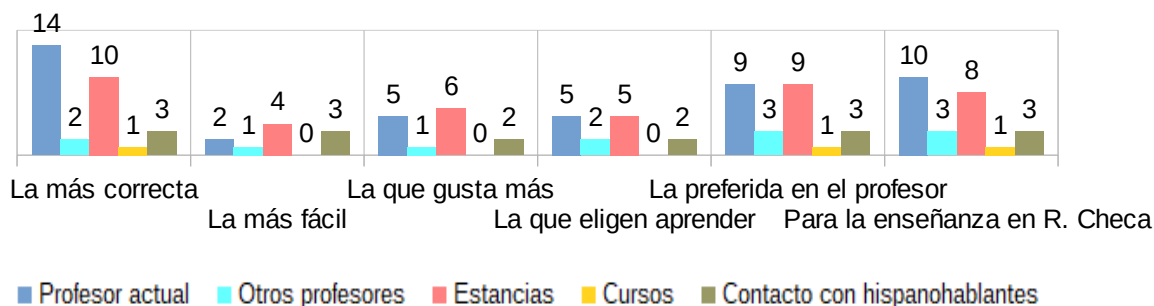
#### **Hablante 14 – Hombre, La Habana (Cuba)**

Yo creo fervientemente en la en la familia creo fervientemente en la necesidad de tener esa esa compañera con quien tú puedes compartir tu vida esa es Margarita mi esposa mis hijos la mayor tiene treinta y cinco cumple ahora recién en estos días cumple treinta y cinco el más pequeño en estos días también cumple catorce y para mí Amauri mis hijos son son son mi vida misma son mi vida misma entre entre las cosas que yo más gratificación siento de mi vida sin duda alguna están mis hijos sin duda alguna está mi familia mi esposa mis mis mis hermanos el saber el tener personas cercanas personas que (45'') que ten pueden tender una mano y a quien tú le tiendes la mano eso para mí es es vital la familia (50'') tus hijos tus padres no importa donde estén en algún lugar de un cementerio en algún país lejano ese es un sentimiento de base indestructible sobre el que se construye la vida humana

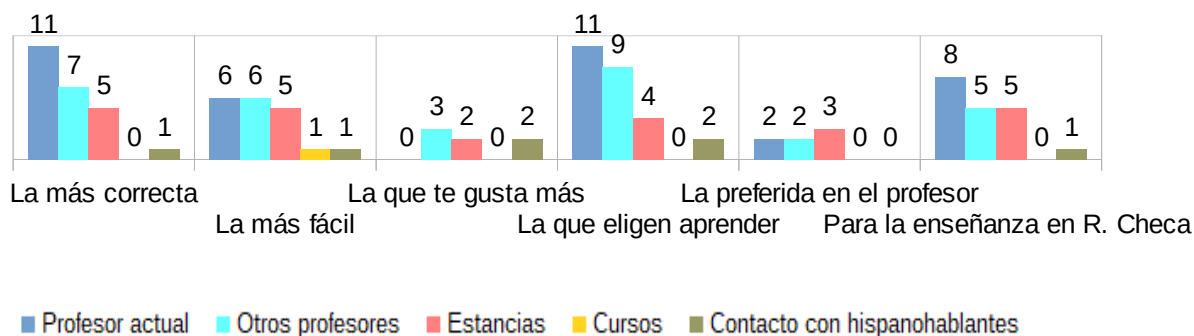
## Anexo 7: Gráficos

**Gráficos 15 a 19:** N.º de respuestas coincidentes al contrastar preguntas sobre preferencias de variedades<sup>196</sup> y sobre contacto con el español<sup>197</sup>

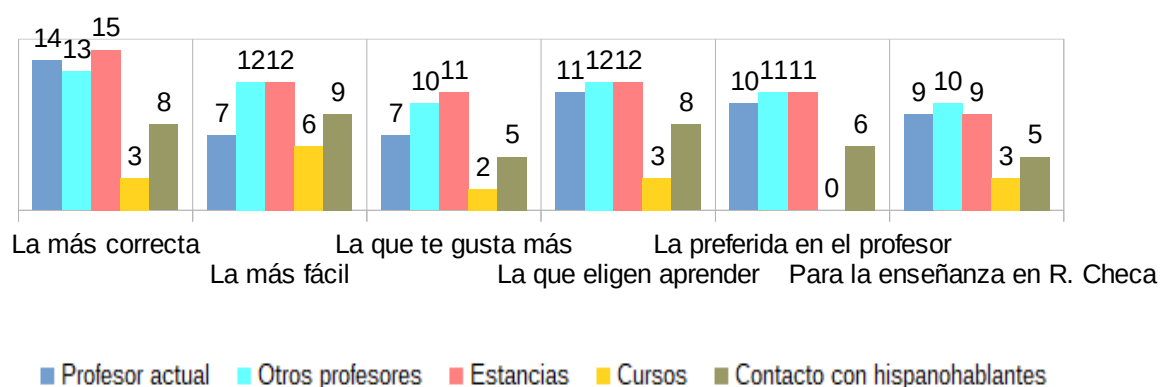
**Gráfico 15:** Coincidencias. Preferencias de variedades vs. contacto con la lengua. A1



**Gráfico 16:** Coincidencias. Preferencias de variedades vs. contacto con la lengua. A2



**Gráfico 17:** Coincidencias. Preferencias de variedades vs. contacto con la lengua. B1



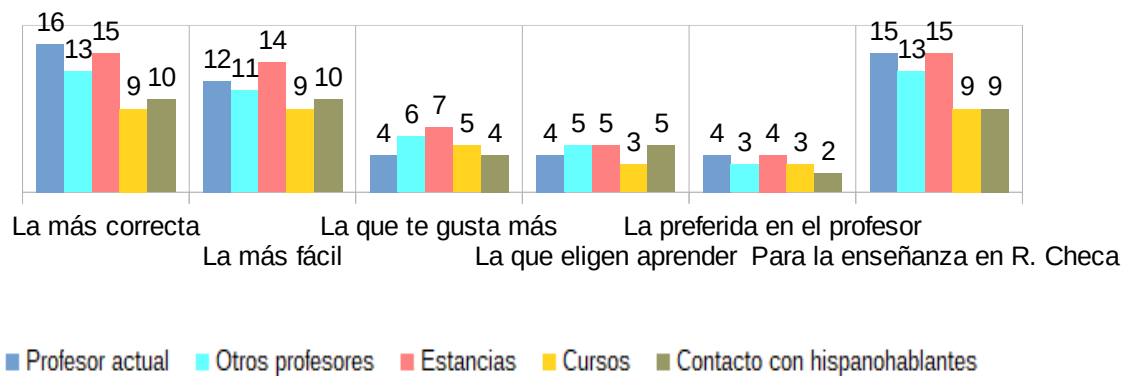
196 Concretamente: qué variedad consideran la más correcta, la más fácil, la que les gusta más, la que elegirían aprender, la que preferirían en su profesor y la que creen que debe enseñarse en su país.

197 Concretamente: profesores (actual y otros), estancias y cursos en países hispanohablantes y contacto con hispanohablantes.

**Gráfico 18:** Coincidencias. Preferencias de variedades vs. contacto con la lengua. B2

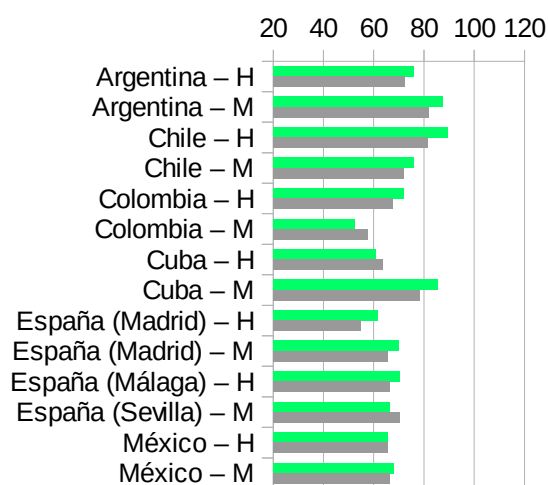


**Gráfico 19:** Coincidencias. Preferencias de variedades vs. contacto con la lengua. C1

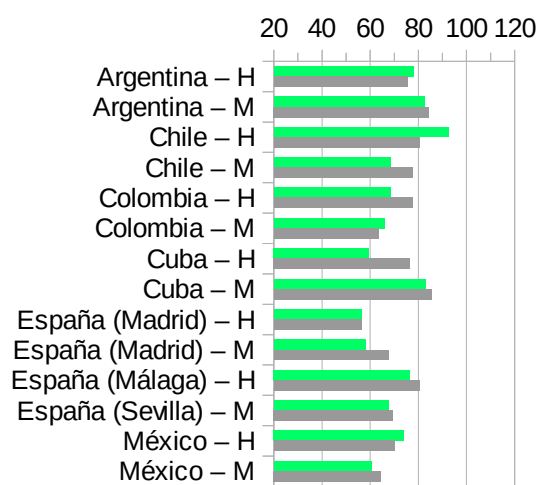


**Gráficos 20 a 24:** Valoraciones de los audios en la escala de corrección<sup>198</sup>  
 Menor puntuación equivale a mayor corrección y mayor puntuación a menor corrección

**Gráfico 20:** Corrección. C1

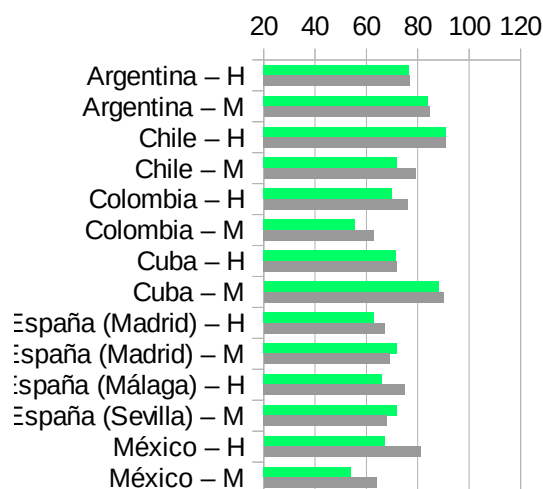


**Gráfico 21:** Corrección. B2

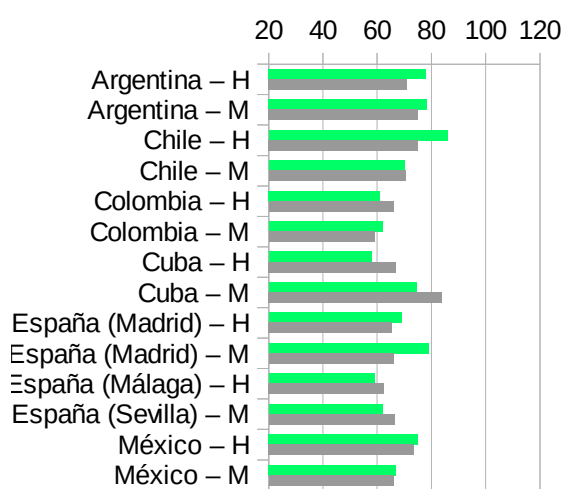


■ sin info ■ con info

**Gráfico 22:** Corrección. B1



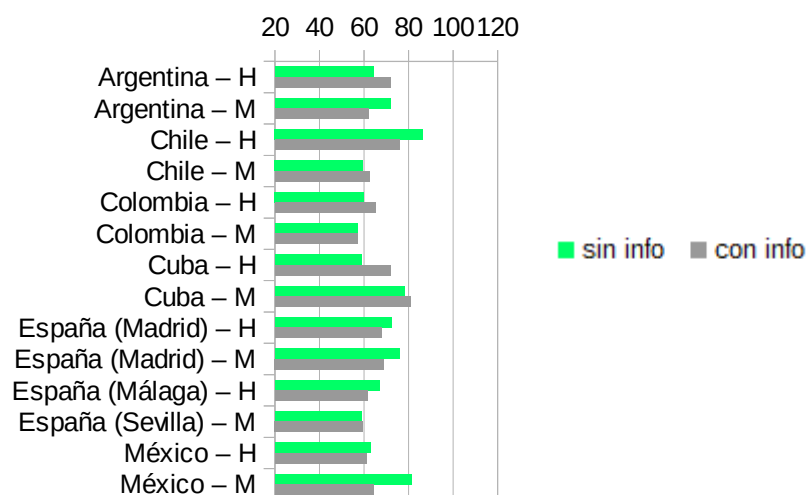
**Gráfico 23:** Corrección. A2



■ sin info ■ con info

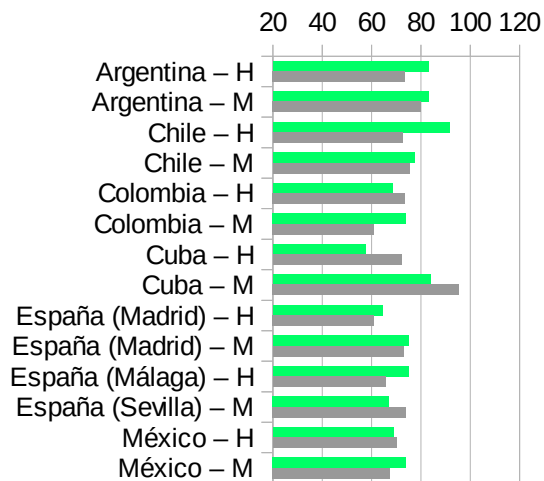
<sup>198</sup> Recordamos que, en todos los gráficos que presentan los datos de las valoraciones que los informantes efectuaron de los hablantes de los audios, la puntuación mínima es 20 y la máxima, 120. El punto “neuro” se sitúa en 70.

**Gráfico 24: Corrección. A.1**

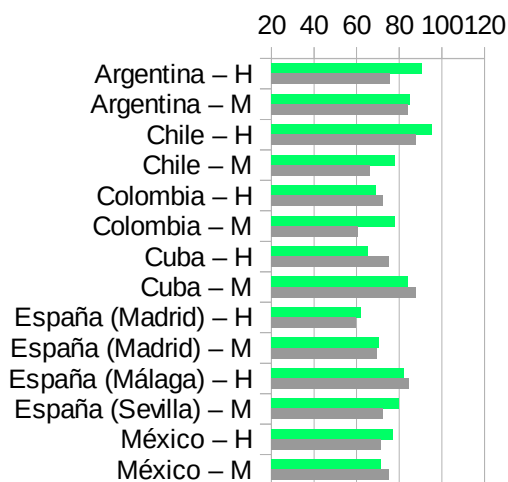


**Gráficos 30 a 34: Valoraciones de los audios en la escala de prestigio**  
 Menor puntuación equivale a mayor prestigio y mayor puntuación a menor prestigio

**Gráfico 30: Prestigio. C1**

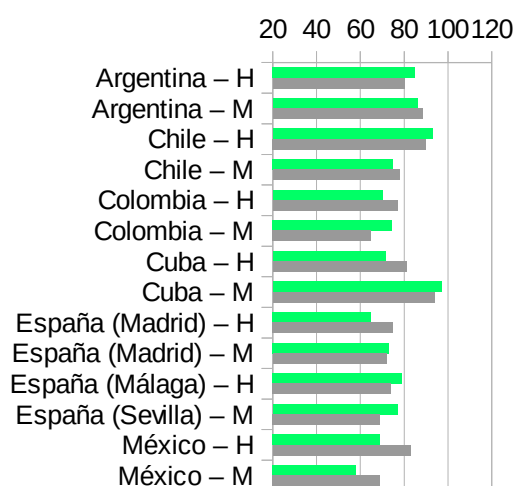


**Gráfico 31: Prestigio. B2**

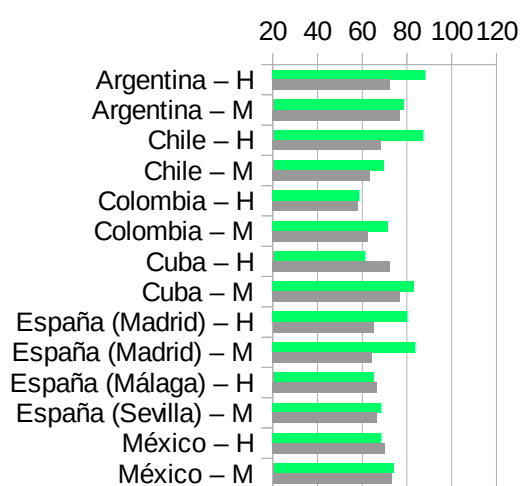


■ sin info ■ con info

**Gráfico 32: Prestigio. B1**

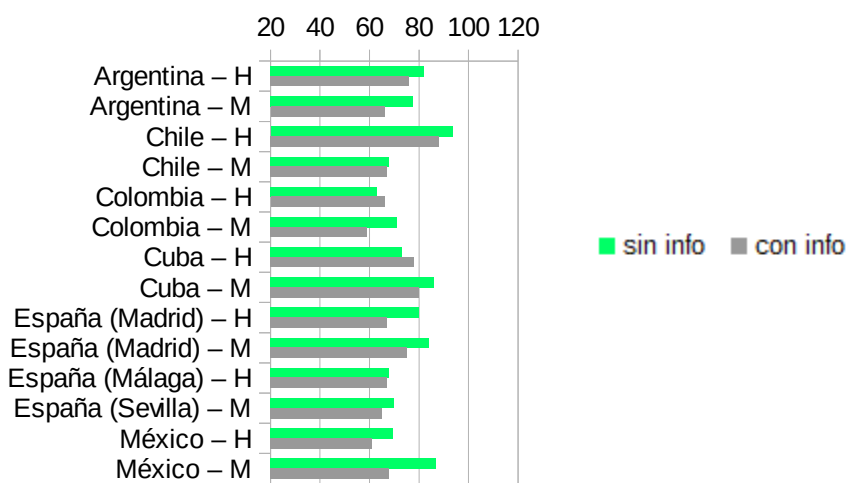


**Gráfico 33: Prestigio. A2**



■ sin info ■ con info

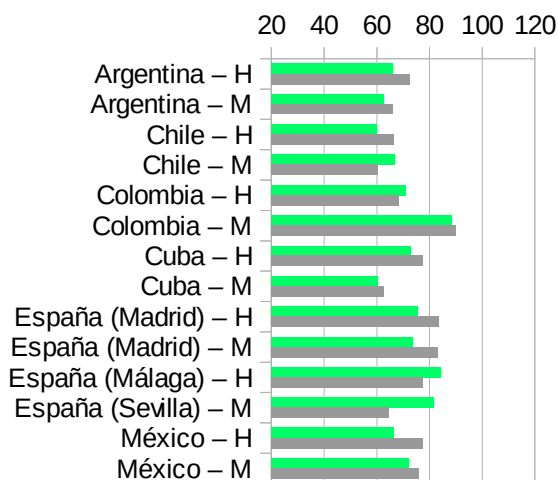
**Gráfico 34: Prestigio. A1**



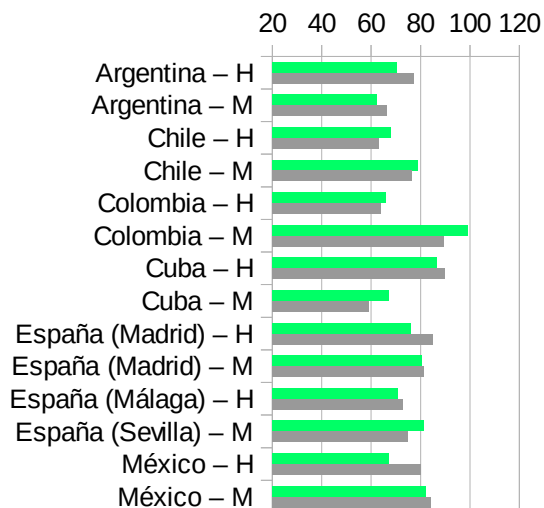
■ sin info ■ con info

**Gráficos 40 a 44:** Valoraciones de los audios en la escala de facilidad  
 Menor puntuación equivale a mayor dificultad y mayor puntuación a mayor facilidad

**Gráfico 40:** Facilidad. C1

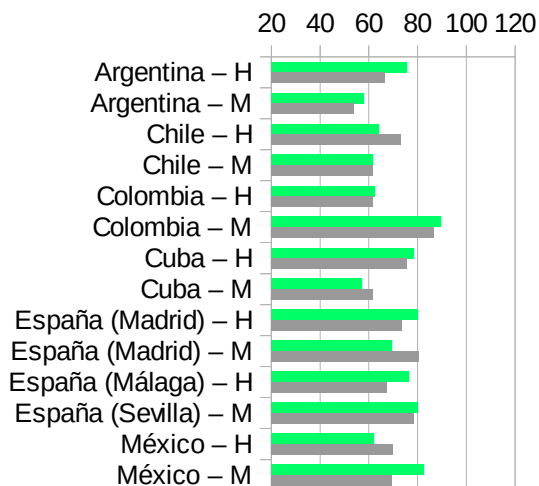


**Gráfico 41:** Facilidad. B2

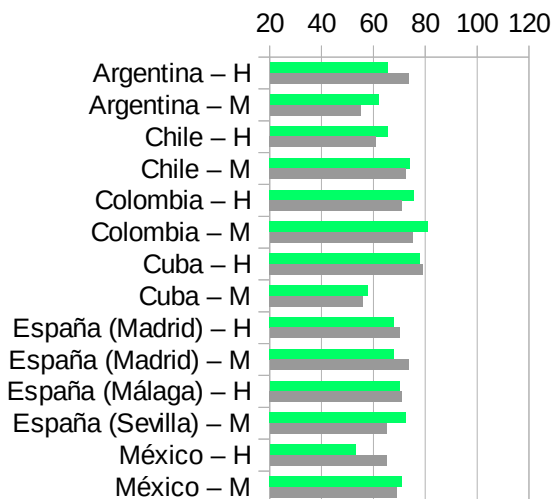


■ sin info ■ con info

**Gráfico 42:** Facilidad. B1



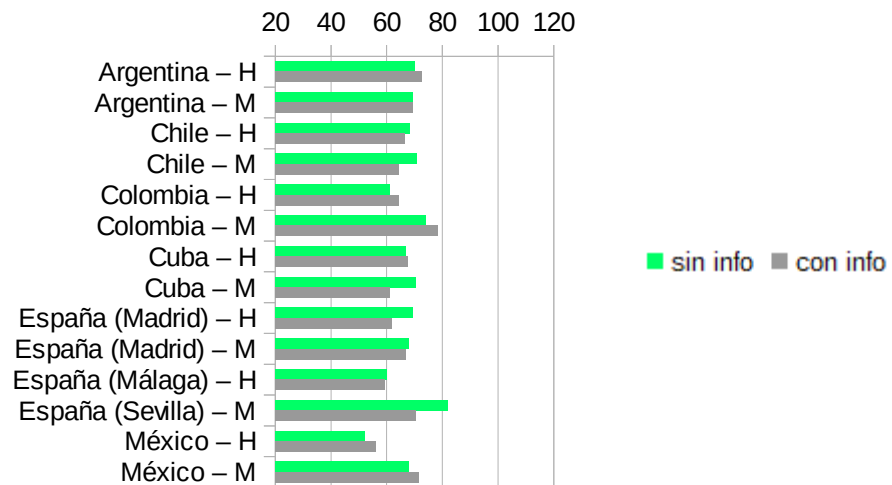
**Gráfico 43:** Facilidad. A2



■ sin info ■ con info

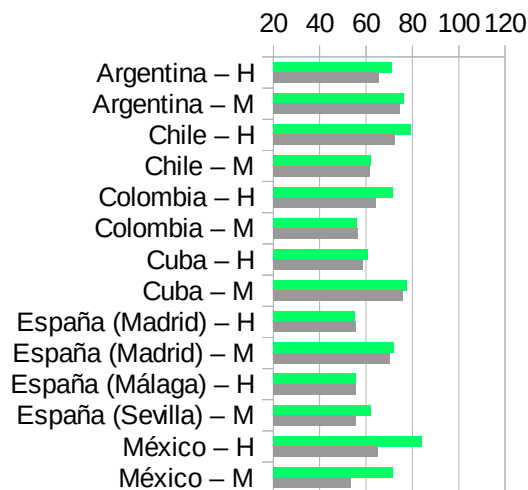


**Gráfico 44: Facilidad. A1**

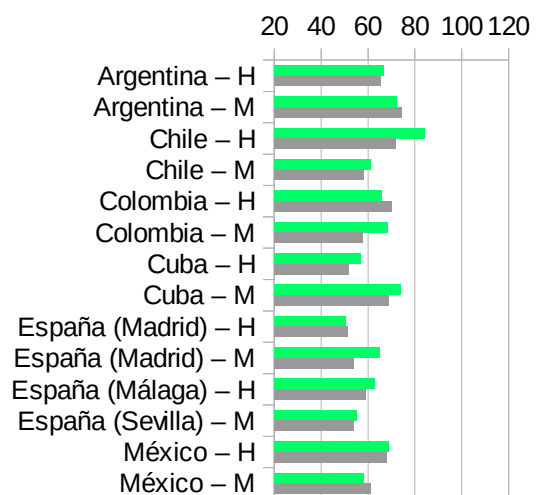


**Gráficos 50 a 54: Valoraciones de los audios en la escala de agradabilidad**  
Menor puntuación equivale a más agradable y mayor puntuación a más desagradable

**Gráfico 50: Agradabilidad. C1**

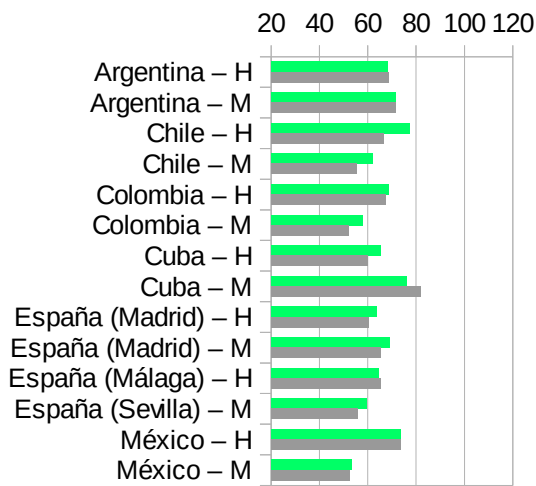


**Gráfico 51: Agradabilidad. B2**

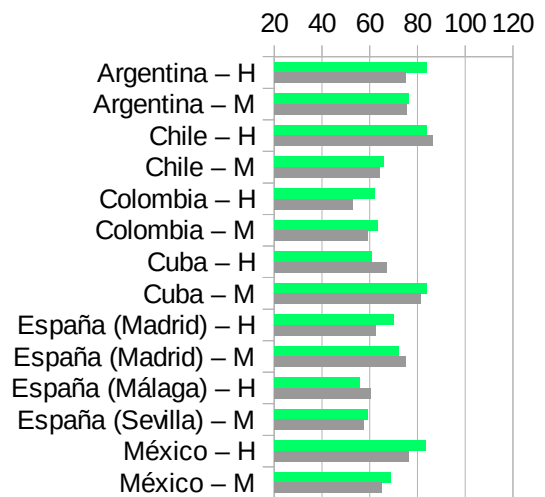


■ sin info ■ con info

**Gráfico 52: Agradabilidad. B1**

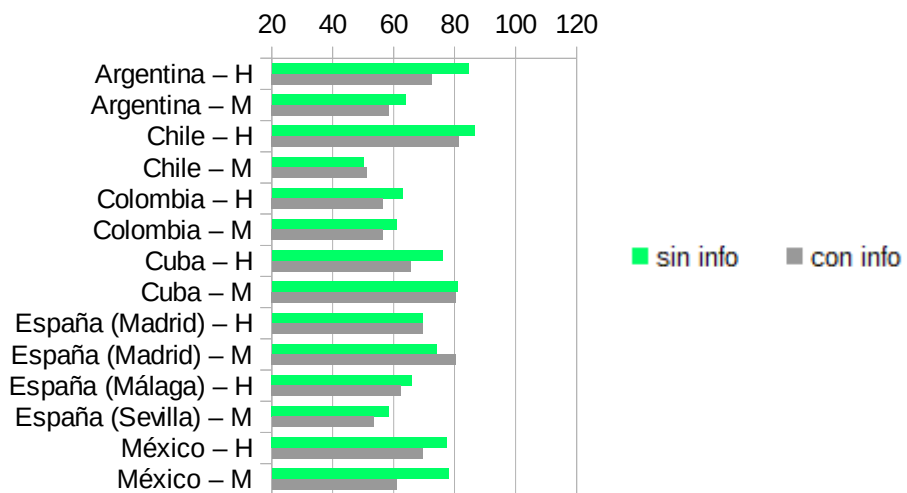


**Gráfico 53: Agradabilidad. A2**



■ sin info ■ con info

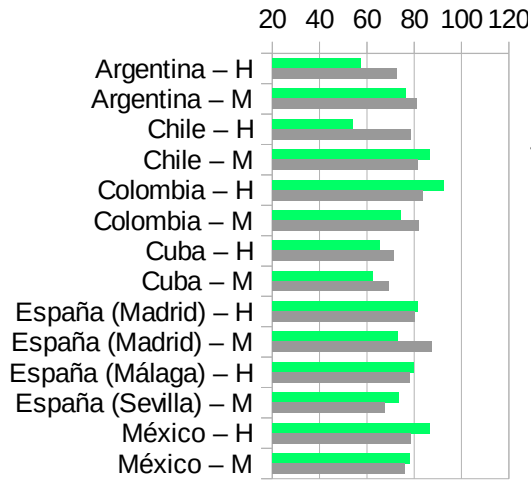
**Gráfico 54: Agradabilidad. A1**



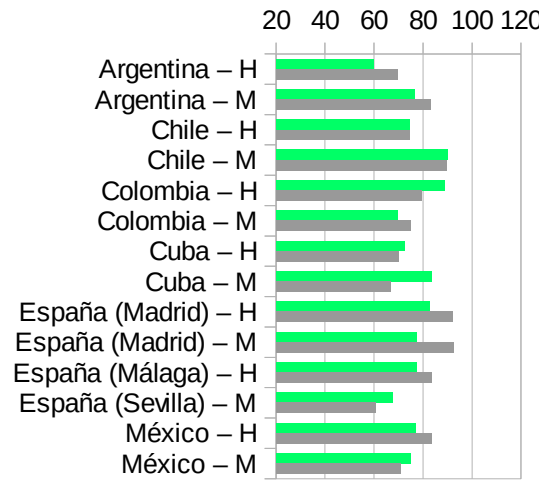
■ sin info ■ con info

**Gráficos 60 a 64:** Valoraciones de los audios en la escala rural/urbano  
Menor puntuación equivale a más rural y mayor puntuación a más urbano

**Gráfico 60:** Rural/urbano. C1

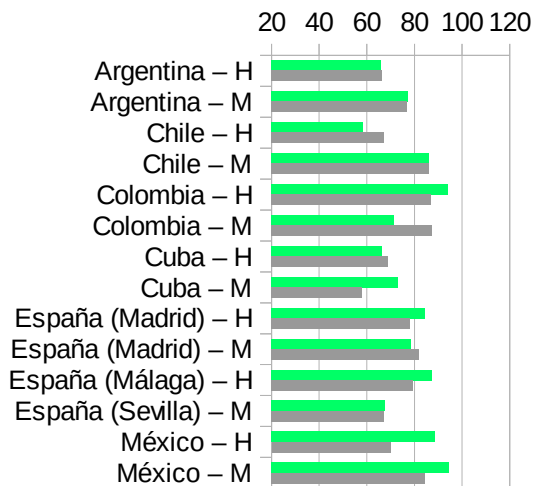


**Gráfico 61:** Rural/urbano. B2

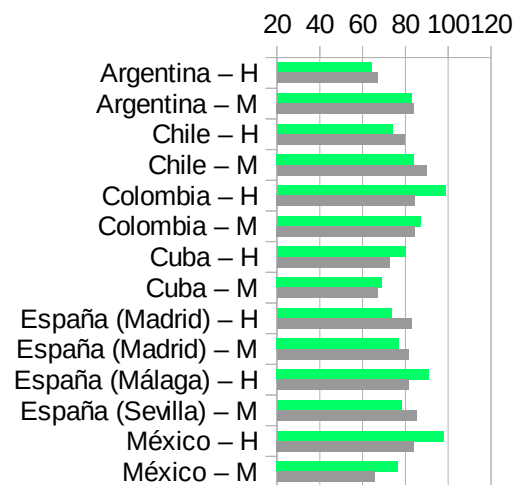


■ sin info ■ con info

**Gráfico 62:** Rural/urbano. B1

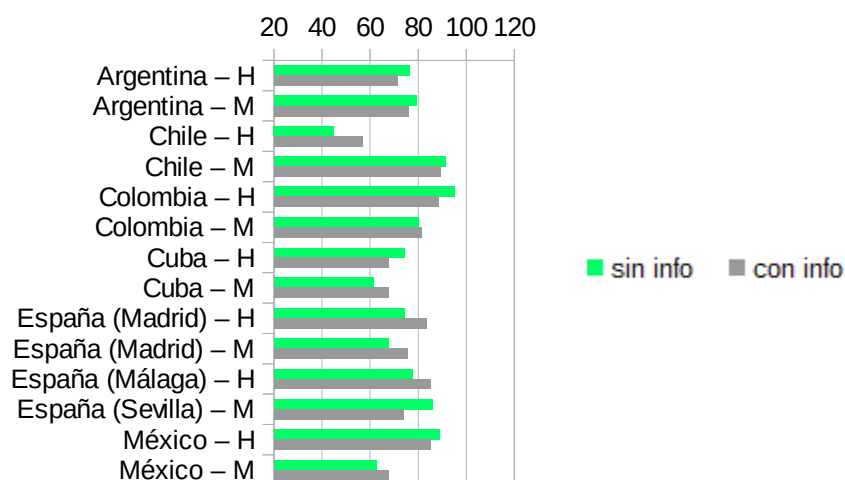


**Gráfico 63:** Rural/urbano. A2



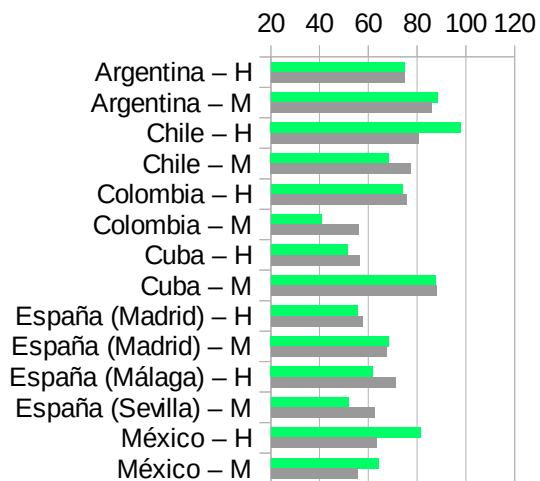
■ sin info ■ con info

**Gráfico 64: Rural/urbano. A1**

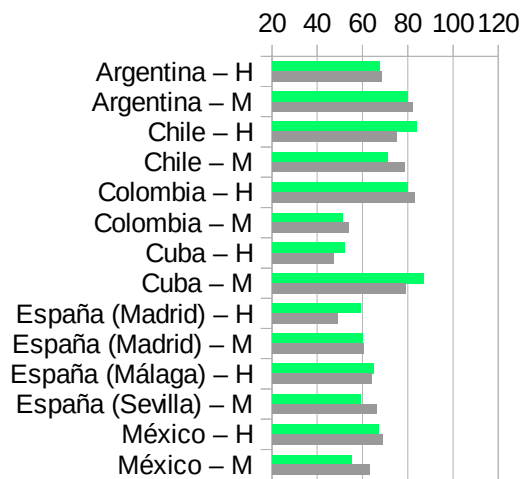


**Gráficos 70 a 74: Valoraciones de los audios en la escala de claridad**  
 Menor puntuación equivale a mayor claridad y mayor puntuación a más confuso

**Gráfico 70: Claridad. C1**

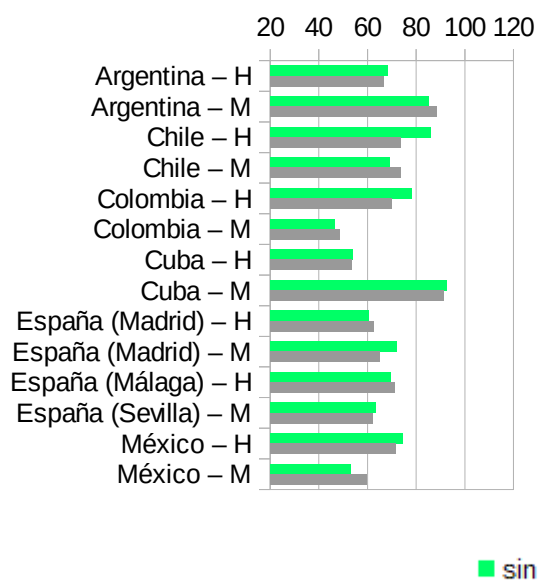


**Gráfico 71: Claridad. B2**

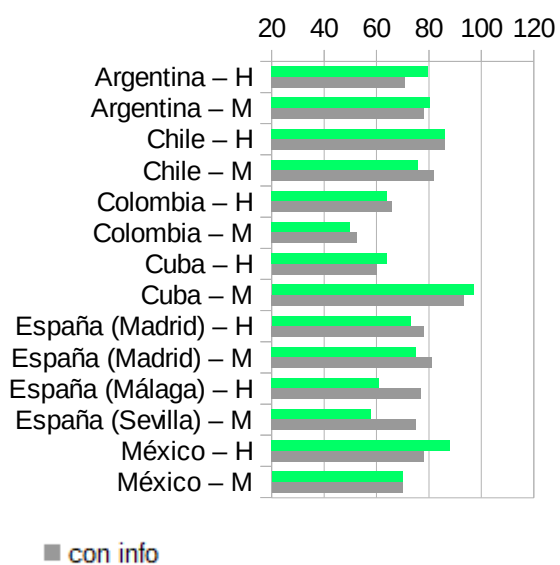


■ sin info ■ con info

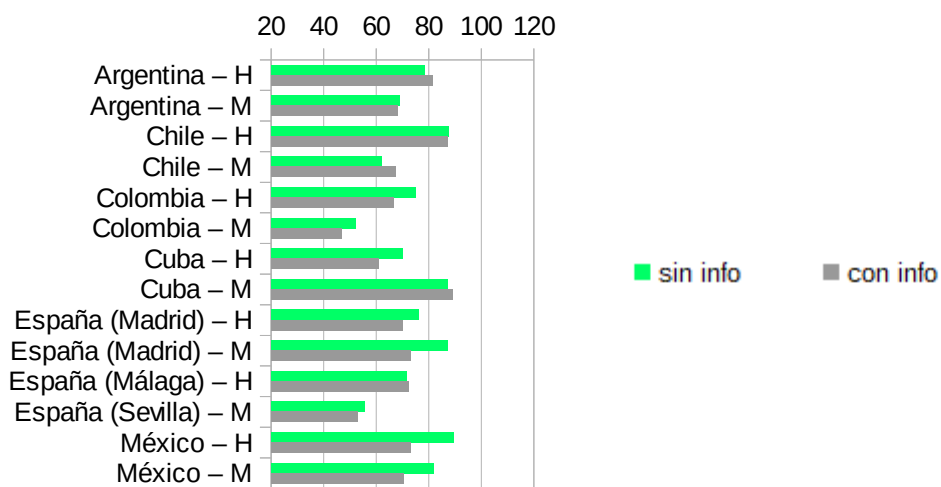
**Gráfico 72: Claridad. B1**



**Gráfico 73: Claridad. A2**

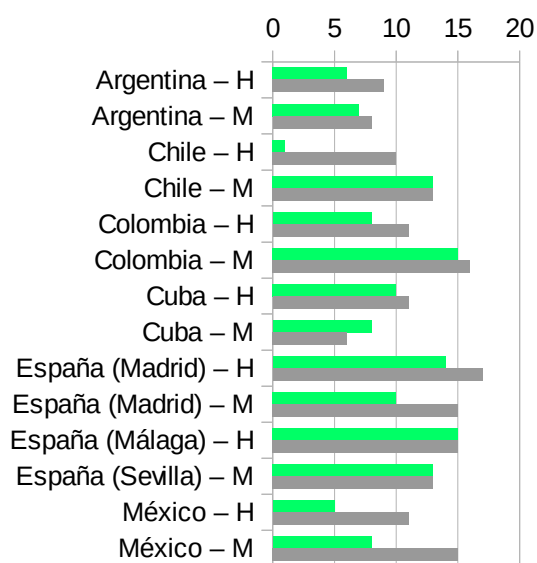


**Gráfico 74: Claridad. A1**

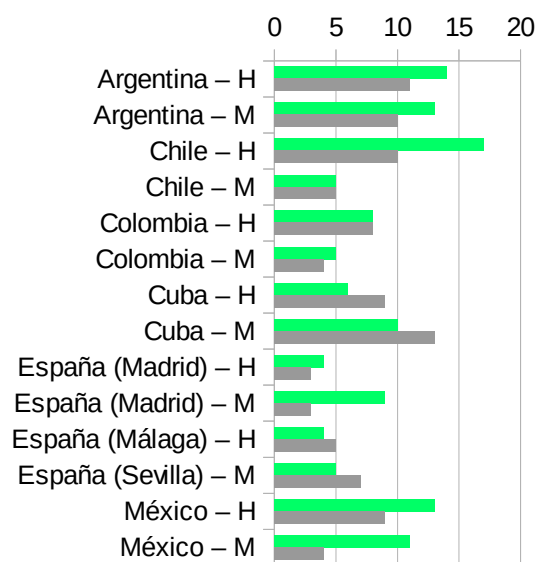


**Gráficos 80 a 89:** N.º de informantes a quienes sí / no les gustaría aprender las variedades de los audios

**Gráfico 80:** Respuestas afirmativas. C1

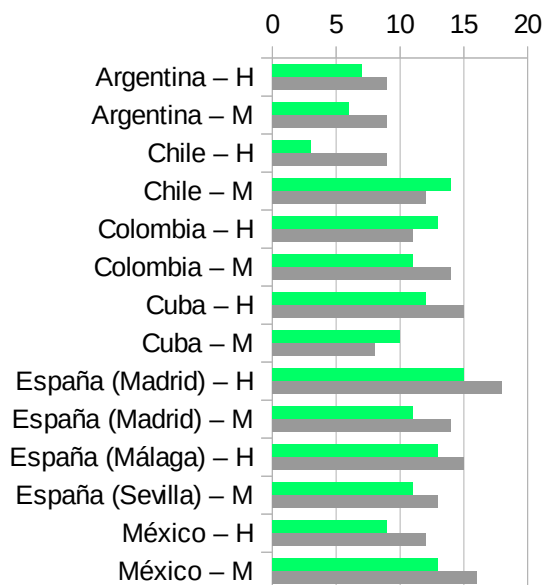


**Gráfico 81:** Respuestas negativas. C1

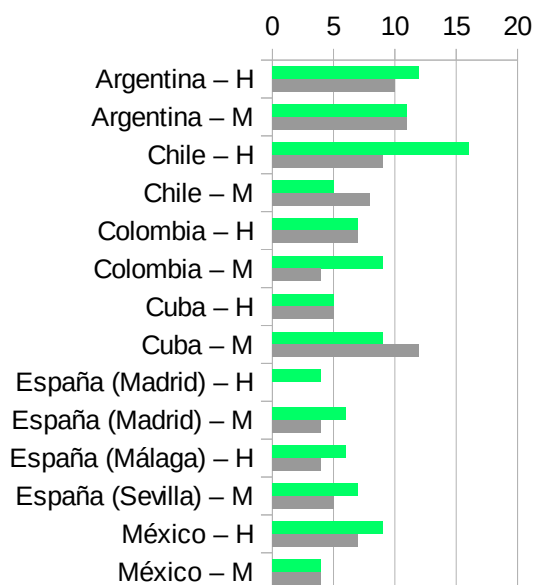


■ sin info  
■ con info

**Gráfico 82:** Respuestas afirmativas. B2

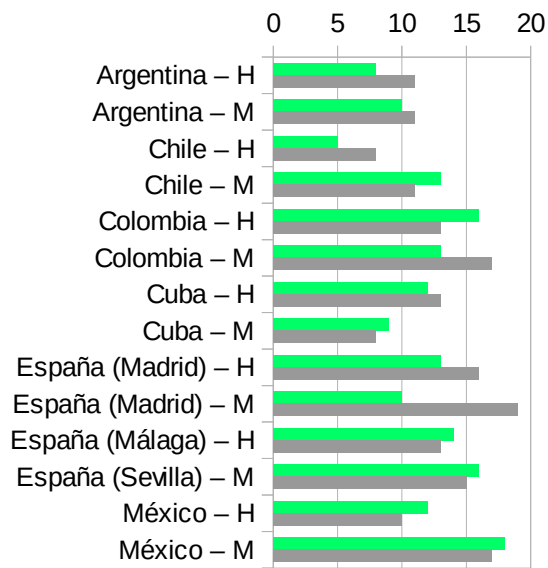


**Gráfico 83:** Respuestas negativas. B2

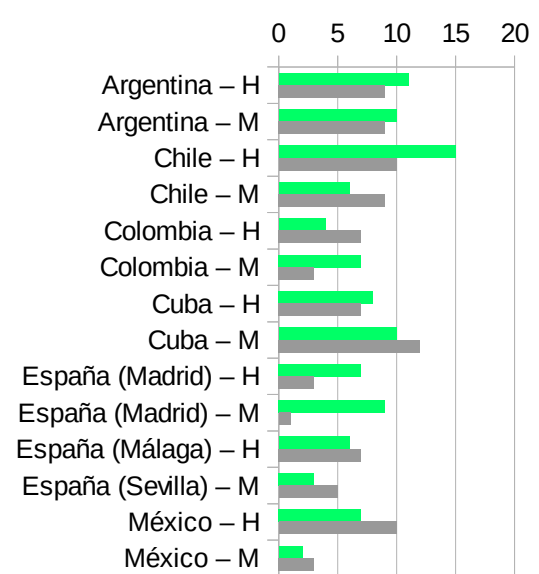


■ sin info  
■ con info

**Gráfico 84:** Respuestas afirmativas. B1

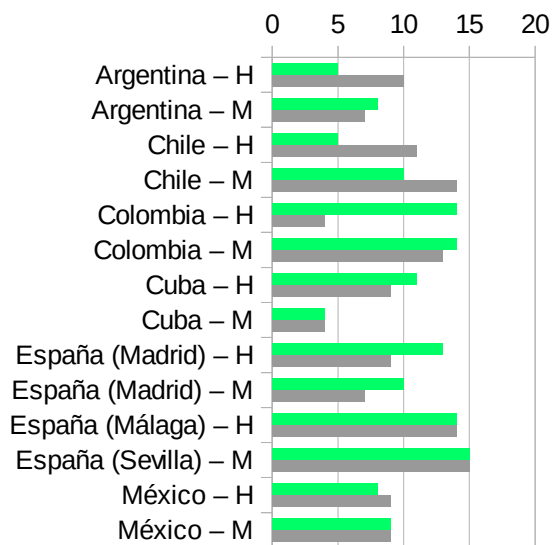


**Gráfico 85:** Respuestas negativas. B1

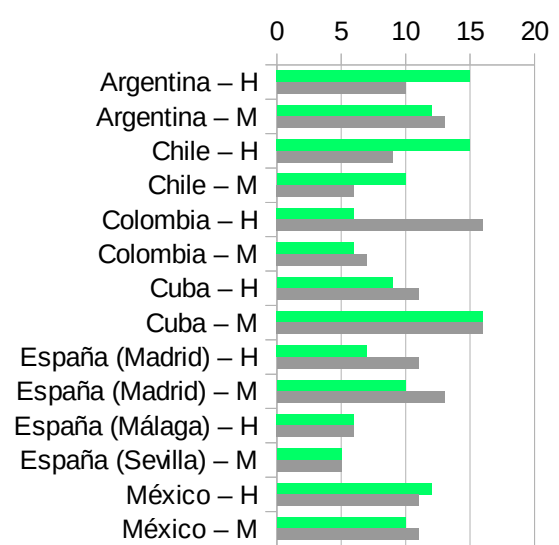


■ sin info  
■ con info

**Gráfico 86:** Respuestas afirmativas. A2

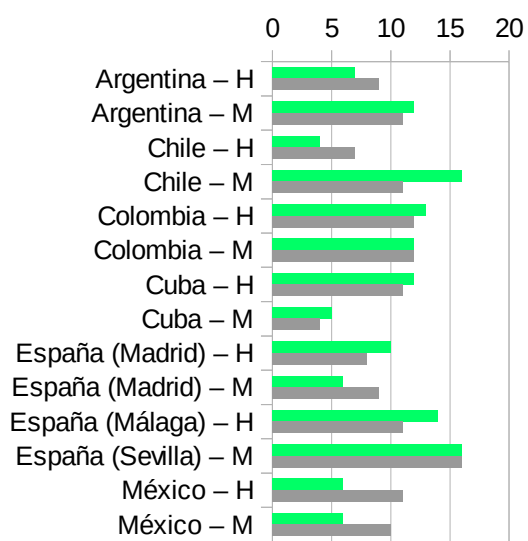


**Gráfico 87:** Respuestas negativas. A2

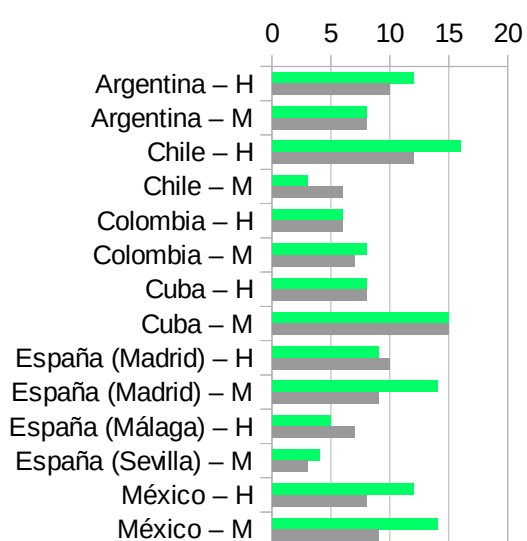


■ sin info  
■ con info

**Gráfico 88:** Respuestas afirmativas. A1



**Gráfico 89:** Respuestas negativas. A1

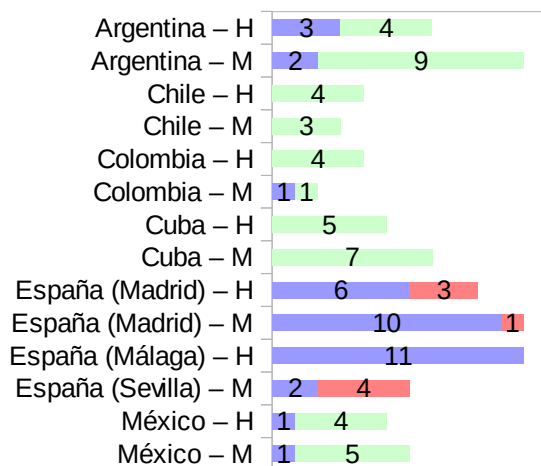


■ sin info  
■ con info

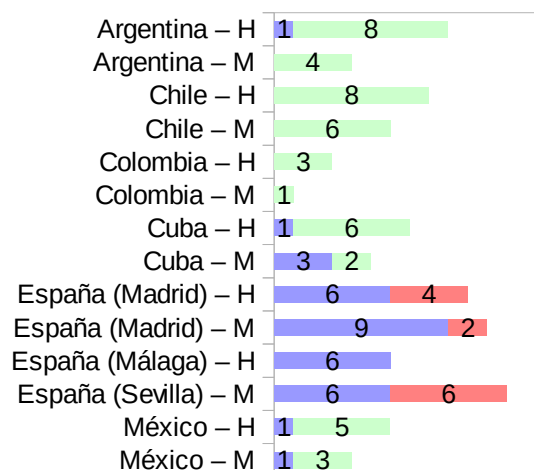


**Gráficos 100 a 104:** Informantes que identificaron el origen de los hablantes

**Gráfico 100:** Aciertos. C1

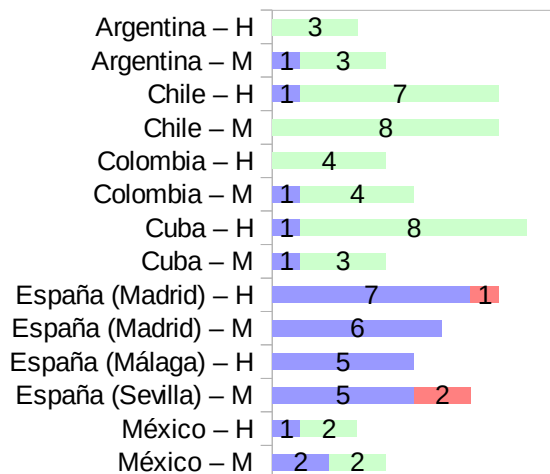


**Gráfico 101:** Aciertos. B2

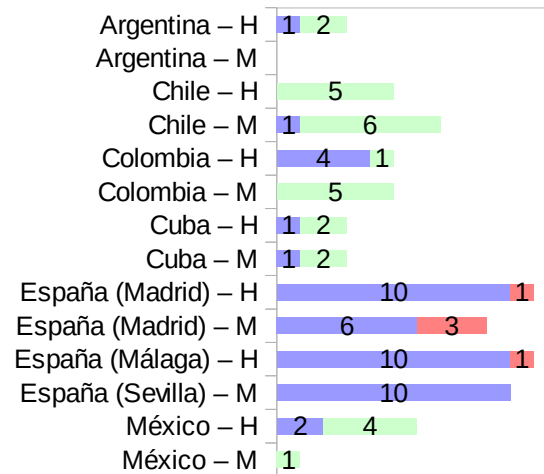


■ Esp: Cen-N/S-Can ■ Hispanoamérica ■ País

**Gráfico 102:** Aciertos. B1



**Gráfico 103:** Aciertos. A2



■ Esp: Cen-N/S-Can ■ Hispanoamérica ■ País

**Gráfico 104: Aciertos. A1**

