

Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos hacia variedades cultas del español

Beliefs and attitudes of Slovakian students towards the educated varieties of Spanish

Radka Svetozarovová
Universidad de Granada
svetozarovova@correo.ugr.es

Recibido 2 enero 2019
Aceptado 21 abril 2019

Resumen

En el presente trabajo se estudian las creencias y actitudes de alumnos eslovacos procedentes de secciones bilingües eslovaco-españolas hacia las variedades geográficas del español. Partiendo de las bases del proyecto PRECAVES-XXI, pudimos analizar hasta qué punto los alumnos extranjeros son capaces de reconocer las distintas variedades, cuál es la que más correcta consideran, con cuál de ellas se identifican más y cuál es la que mejor valoran, tanto de forma directa como indirecta. Una vez analizados los resultados, concluimos que las variedades más reconocidas son la castellana, la andaluza y la rioplatense, que es la variedad castellana a la que mayor prestigio se le atribuye y con la que los alumnos más se identifican. Finalmente, se discuten las posibles causas de dichos resultados y sus posibles aplicaciones futuras, teniendo en cuenta el trasfondo europeo de los alumnos encuestados.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, creencias lingüísticas, variedades del español, PRECAVES-XXI, alumnos eslovacos

Abstract

The present paper examines attitudes and beliefs towards geographic varieties of Spanish in Slovakian students who undertook their secondary education in the Slovakian-Spanish bilingual section. On the basis of PRECAVES-XXI project, we analysed the extent to which foreign students were able to recognize different varieties of Spanish, which variety was

considered the most prestigious one, which variety they mostly identified with and which one was more highly valued, both directly and indirectly. Once the results were analysed, we concluded that the Castilian, Andalusian and Rioplatense varieties were more frequently recognized, that the Castilian variety was acknowledged as the most prestigious one, and the one that students mostly identified with. Finally, possible causes of such results and their potential future applications are discussed, considering the European background of the surveyed students.

Key words: linguistic attitudes, linguistic beliefs, Spanish varieties, PRECAVES-XXI, Slovakian students.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la percepción de las variedades geográficas del español por parte de los hablantes nativos cuenta con una base bastante sólida. Podemos destacar el volumen monográfico del Boletín de Filología de la Universidad de Chile, *Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes* (2018), el artículo de Santana Marrero (2018a), el trabajo de Chiquito y Quesada Pacheco (2014), y muchos más. Sin embargo, el estudio de las actitudes y creencias hacia las variedades del español es muy reciente en el caso del colectivo de alumnos extranjeros y aún son escasas las investigaciones que traten este tema (podemos mencionar el trabajo de Musulin y Bezlaj, 2016, el de Beaven y Garrido, 2000, o el trabajo fin de máster de Anadón Pérez, 2003). Por otro lado, entre los trabajos existentes predominan aquellos enfocados a la lengua como conjunto, frecuentemente relacionados con la motivación y propuestas didácticas (uno de los ejemplos más extensos sería el caso de la tesis doctoral de Cobo de Gambier, 2011). También destacan estudios focalizados en los docentes, es decir, los mismos transmisores de prestigio lingüístico (ponemos como ejemplo el trabajo fin de máster de Fairweather, 2013, el estudio de Izquierdo Gil, 2000 y el de Beaven y Garrido, 2000).

En el caso de este trabajo pretendemos estudiar las actitudes y creencias de hablantes extranjeros de origen eslovaco hacia las distintas variedades geográficas del español, aplicando la metodología del proyecto PRECAVES-XXI. Los resultados obtenidos nos permiten no solo determinar cómo los alumnos eslovacos perciben dichas variedades, sino que también permiten comparación con estudios centrados en hablantes nativos. Además, sus aportaciones podrían resultar especialmente útiles para el campo de la didáctica de

español como lengua extranjera (ELE), sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de la variación geográfica y a la motivación de los alumnos por aprender el español.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Actitudes y creencias hacia las variedades del español y su aplicación al contexto de ELE

A la hora de definir las actitudes y creencias no existe un solo modelo. Por lo general, se pueden distinguir dos maneras de definir el concepto de la actitud: la conductista y la mentalista. Mientras que la primera entiende la actitud desde el comportamiento, la segunda la considera de manera más compleja, entendida como un conjunto de creencias o valoraciones previas del individuo que lo predisponen a actuar de una manera determinada frente a estímulos concretos (Almeida, 2003: 181). A efectos de este trabajo empleamos el concepto mentalista de la actitud, basándonos en el diseño metodológico del proyecto PRECAVES-XXI y en la propuesta de López Morales (2004). Si bien esto dificulta el estudio, puesto que la actitud entendida así no es directamente observable y su estudio tiene que ser indirecto, la ventaja que este modelo ofrece es que, en cierta medida, permite predecir la conducta (López Morales, 2004: 287-288) y establecer patrones sistemáticos entre el estímulo y la respuesta.

Por otro lado, existen discrepancias entre los distintos autores acerca de los componentes de la actitud. Generalmente suelen distinguirse tres dimensiones de la misma: la *afectiva*, relacionada con los sentimientos, la *cognoscitiva*, relacionada con el conocimiento, las percepciones, los estereotipos o las creencias y la *conductual*, relacionada con el comportamiento (López Morales, 2004: 288). Nosotros, sin embargo, seguimos el modelo de López Morales, quien reconoce un solo componente de la actitud, el *conativo*, separando la actitud de la creencia (2004: 290). Según este autor, la actitud únicamente puede presentar dos polos: el positivo (de aceptación) y el negativo (de rechazo). Si entendemos la actitud en su naturaleza conativa, no puede haber actitudes neutras. Se trataría más bien de ausencia de actitudes (López Morales, 2004: 290). Las creencias, por otro lado, serían las ideas que el hablante tiene sobre cierta variedad o fenómeno lingüístico que sí pueden ser afectivas (“la variedad x es fea”) o cognoscitivas (“la variedad x es propia de España”), sin embargo, no necesariamente tienen que reflejar la realidad, de hecho, muchas veces no es así (López Morales, 2004: 291).

Una vez delimitados los conceptos de actitud y creencia es necesario acercarnos al proceso de su formación. Si bien es cierto que hay una larga serie de factores que intervienen en él (ya que se trata de un concepto social o, en este caso, sociolingüístico), nos centraremos únicamente en los más relevantes para nuestro estudio. Uno de los factores clave en este proceso es el prestigio lingüístico. Como indica Moreno Fernández, los hablantes, en su mayoría, consideran que “la mejor variedad de una lengua se adscribe a un territorio concreto, normalmente con un protagonismo singular en la historia de esa lengua” (2012: 220), pero también juegan un papel muy importante en la formación y la transmisión del prestigio la escolarización, los portadores de prestigio lingüístico, y otros factores de índole social o económica. Como consecuencia, se establecen variedades prestigiosas y variedades no prestigiosas, lo que se relaciona también con la hipótesis de la norma impuesta, según la cual “una lengua despierta actitudes más positivas por ser hablada por un grupo con mayor prestigio o estatus” (Campos Bandrés, 2018: 103).

La escuela suele funcionar no solo como transmisora de prestigio lingüístico sino también de creencias y actitudes, puesto que, como indica Moreno Fernández, suele establecer dicotomías entre uso bueno y malo, o uso correcto e incorrecto (2012: 92-93). En este punto, cabe destacar la relación entre prestigio y corrección, puesto que “los hablantes tienden a seguir un modelo prestigioso –a menudo considerado como correcto–, que no implica siempre un seguimiento del «modelo normativo»” (Moreno Fernández, 2012: 213), lo que se puede relacionar también con la ideología de la lengua estándar que consiste en que los hablantes de ciertas lenguas, entre ellas el español, consideran que hay una forma estándar de la lengua y que si existen más variantes de un hecho lingüístico, solamente una de ellas puede ser correcta (Milroy, 2001: 535). Además, estos hablantes suelen considerar que solo puede conseguirse la completa corrección en el uso de la lengua mediante la escolarización (Milroy, 2001: 537).

Por último, cabe destacar que la conciencia lingüística del hablante también está relacionada con la percepción y en la formación de esa conciencia hacia variedades distintas de la propia tiene importancia el contacto con hablantes de otras variedades (Moreno Fernández, 2012: 216).

Ahora bien, el estudio de las actitudes y creencias hacia las variedades de una lengua y de los factores que intervienen en su formación se vuelve aún más complejo cuando se trata de una comunidad de habla constituida por estudiantes de ELE. En primer lugar, hay que tener en cuenta que dentro de la clase de ELE nos encontramos con un grupo de hablantes

desplazado de la realidad lingüística nativa. La escolarización y la corrección que menciona Moreno Fernández (2012: 92-93) cobran aún más importancia, puesto que es probable que, al menos en el caso de alumnos de niveles iniciales que adquieren la lengua en un país no hispanohablante, el contexto de aula se convierta en la fuente central de información lingüística. Además, es posible que el único contacto frecuente que estos alumnos tengan con hablantes de español sea a través de los docentes, unos de los principales agentes de la transmisión de prestigio lingüístico.

En segundo lugar, cabe destacar que, como se recoge en Fernández Martín, la lengua que se enseña en el contexto del aula (lengua artificial) está basada en el estándar y no se corresponde del todo con la lengua natural o dialectal (2014: 33). Por tanto, para que el alumno conozca esta segunda, es importante que entre en contacto con muestras reales de habla y/o con hablantes nativos de distinto origen. Como consecuencia, podemos afirmar que el nivel del dominio de la lengua meta y el contacto que el alumno establece con hablantes nativos son factores importantes en el proceso de formación y/o ampliación de actitudes y creencias hacia las distintas variedades.

Por último, de manera inevitable tenemos que mencionar la importancia de la política lingüística, estrechamente relacionada con lo que indica Moreno Fernández: “La enseñanza de una lengua necesita un modelo que oriente, desde una perspectiva lingüística, algunas de las muchas decisiones que han de tomarse a lo largo del proceso educativo” (2010: 89), siendo una de ellas qué variedad o variedades establecer como punto de partida.

2.2. Educación secundaria bilingüe española en Eslovaquia

Como ya el título sugiere, la totalidad de la muestra del presente estudio está constituida por alumnos eslovacos provenientes de las secciones bilingües eslovaco-españolas. Para justificar nuestra decisión de trabajar con una muestra tan específica es imprescindible explicar cuáles son los rasgos básicos de la formación en estas secciones y qué le supone esto al alumno.

En cuanto a la formación lingüística, hay que mencionar que el idioma español –además de ser el idioma de docencia de algunas de las asignaturas científicas–, no se enseña solamente en contexto de ELE, sino que comprende también el estudio de lengua, literatura, geografía, cultura e historia españolas. Por consiguiente, los alumnos entran en contacto tanto con profesores que tienen formación filológica como con aquellos cuya

formación pertenece a otras ramas de conocimiento. Además, los alumnos no utilizan la lengua española exclusivamente en el ámbito metalingüístico.

En cuanto al profesorado de asignaturas *de y en español*, este está constituido tanto por docentes eslovacos (o de cualquier otra nacionalidad) como por profesores nativos provenientes de diversos países del mundo hispanohablante. Sin embargo, es cierto que el profesorado de nacionalidad española prevalece gracias al *Programa de Profesores en secciones bilingües de español en centros educativos de Europa central, oriental y China* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en España (MECD).

Por otro lado, las secciones bilingües en Eslovaquia también intervienen de manera muy activa en una diversa gama de actividades enfocadas a promover la cultura hispana, no solamente mediante la organización de distintos eventos culturales, sino también mediante viajes recreativos, educativos y de intercambio, realizados por los propios centros.

Como resultado, y teniendo en cuenta tanto los aspectos académicos como los culturales, los alumnos pertenecientes a secciones bilingües no se limitan a estudiar de forma muy intensa el idioma español (al terminar los estudios obtienen certificado de acreditación lingüística en el nivel C1), sino que realmente viven inmersos durante sus estudios secundarios en el mundo hispanohablante y su cultura, teniendo acceso a un constante intercambio lingüístico y cultural con estos países.

2.3. Tratamiento de variación lingüística en una clase de ELE de Secciones Bilingües

Antes de ahondar en las cuestiones del reconocimiento y tratamiento de la variación lingüística en el ámbito de ELE, es importante destacar la visión policéntrica de la lengua española por parte de la Real Academia Española (RAE), institución importante tanto para hablantes nativos como extranjeros, ya sea de forma directa o indirecta. Esta conciencia de la RAE queda reflejada en el prólogo a su *Nueva Gramática de la Lengua Española*, elaborada en colaboración con la Asociación de Academias de la Lengua Española, donde se especifica que uno de los criterios fundamentales del trabajo de las Academias es la “asunción del principio de que la norma tiene hoy carácter policéntrico” (*Nueva gramática de la lengua española*, 2009: XLII).

Ahora bien, en lo que respecta al ámbito de ELE, según lo que expone el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) en el punto 5.2.2.5. *Dialecto y acento*, los alumnos deberían tener al menos un conocimiento básico sobre la variación lingüística, siendo capaces de identificar la procedencia regional del hablante. Además, en varios puntos del documento

se resalta la importancia de que los alumnos de niveles superiores (C1-C2) sean capaces de entender cualquier tipo de discurso, incluso si el acento no les resulta familiar (2002).

En cuanto al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), como el mismo documento lo indica en el apartado de *Introducción General*, “Para desarrollar las especificaciones de los inventarios se parte del español peninsular central-septentrional y se incluyen especificaciones sobre otras variedades del español” (2008). No obstante, hay que reconocer que en el mismo documento se hace hincapié en que este no debe ser entendido como un instrumento normativo y que el docente puede adaptar dichos inventarios al contexto y las necesidades específicas de sus alumnos (2008).

Ahora bien, es importante conocer la propia planificación metodológica y de contenidos de las Secciones Bilingües, que se encuentra recogida en el *Currículo de lengua y literatura españolas. Cursos III, IV y V. Secciones Bilingües de Eslovaquia* (2016).

En cuanto a la elección de la variedad preferible, en el *Currículo de Secciones Bilingües* no encontramos ningún dato específico que nos permita establecer la variedad meta, sin embargo, sospechamos que el peso del PCIC, el prestigio abierto de la variedad castellana en el ámbito europeo y su historia como la variedad base de la estandarización se traducirán en el empleo de esta variedad como modelo.

En lo que respecta al tratamiento de la variación, en el *Currículo de Secciones Bilingües* se destaca la extensión del español y sus variedades geográficas como uno de los conceptos que el alumnado debería adquirir a lo largo de sus estudios. Además, se considera necesario que los alumnos sean capaces de “identificar los rasgos fonéticos y gramaticales que diferencian una variedad de español de otra” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016: 43).

Podemos reconocer, por tanto, que en lo que respecta a la política lingüística y la planificación de contenidos, las nociones básicas de la variación geográfica sí están incluidas en el currículo del alumno, quien, en teoría, debería poseer información necesaria para ser capaz de reconocer y valorar las distintas variedades de la lengua española.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Partiendo de las bases teóricas y de nuestro interés de estudiar la percepción de las variedades geográficas españolas por parte de alumnos eslovacos, nos planteamos las siguientes preguntas:

- a) ¿Existe alguna variedad que los alumnos encuestados consideren como la más correcta? ¿A qué se debe dicha elección?
- b) ¿Hasta qué punto los alumnos extranjeros son capaces de reconocer las distintas variedades geográficas del español? ¿Cuáles son las más y las menos reconocidas y por qué?
- c) ¿Con qué variedad española se sienten más identificados los estudiantes eslovacos y cuáles son los factores influyentes?
- d) ¿Cuáles son las actitudes y creencias de los estudiantes hacia la variedad evaluada y cuáles son las variedades mejor puntuadas? ¿Qué factores lingüísticos y sociales son los que influyen en su percepción de las distintas variedades?
- e) La opinión de los estudiantes sobre el hablante, la zona y la cultura de cada variedad correspondiente, ¿es positiva, negativa o neutra? ¿Por qué?

Sospechamos que las variedades más reconocidas serán la castellana y la rioplatense¹, mientras que las demás contarán con un porcentaje de reconocimiento muy bajo. En cuanto a la identificación con la variedad y su valoración, suponemos que la variedad reconocida como la más correcta y prestigiosa, con la que más se identificarán los alumnos y la que mejores resultados obtendrá (tanto en la valoración directa como la indirecta) será la castellana. A su vez, sospechamos que los alumnos no identificarán la variedad rioplatense como cercana a la suya propia, puesto que es una de las variedades más alejadas de los alumnos, geográfica y lingüísticamente.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Metodología

Como ya hemos mencionado anteriormente, nuestro estudio se basa en el proyecto PRECAVES-XXI², cuyo objeto de estudio son las actitudes y creencias de los hablantes hacia las variedades geográficas del español, sirviéndose de la técnica de pares falsos. En este

¹ Además de la cercanía geográfica, suponemos que el hecho de que la variedad castellana originalmente formó base de la estandarización del español podría resultar en una mayor familiaridad que los alumnos tendrán con la misma. La variedad rioplatense, por otro lado, se caracteriza por un rasgo fonético muy distinguido, el rehilamiento, que consiste en la pronunciación de sonidos correspondientes a las grafías “ll” e “y” como un sonido rehilante sonoro o sordo ([ka.‘βa.ʒo], [ka.‘βa.ʃo], “caballo”; [‘ma.ʒo], [‘ma.ʃo], “mayo”) (Moreno Fernández, 2009: 82-83).

² La validez del empleo de proyecto PRECAVES-XXI como base de nuestro estudio se fundamenta no solamente en el hecho de que cuenta con bases teóricas y metodológicas muy sólidas, sino también en que ya cuenta con los primeros resultados de investigaciones realizadas con jóvenes universitarios nativos (*Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes*, 2018).

apartado nos limitaremos a mencionar algunos de los aspectos metodológicos centrales de dicho proyecto; para una explicación exhaustiva, *vid.* Cestero y Paredes (2018b).

El estudio se realiza por medio de una encuesta anónima, en línea (cada encuestado recibe un código único que le permite el acceso), de una duración de aproximadamente una hora y cuya estructura es la siguiente³:

En la primera parte se recogen datos personales y sociogeográficos del encuestado⁴. Además, se le pide que responda a la siguiente pregunta (general y abierta): “En su opinión, ¿en qué región o zona se habla mejor el español?”

En la segunda parte, el encuestado escuchará 16 grabaciones que se adscriben a las 8 áreas geográficas del español, y que permiten una sola escucha. Cada variedad aparece dos veces: una en discurso leído (todos los hablantes leen el mismo texto) y una en discurso espontáneo (todos los hablantes tratan el mismo tema). Dependiendo del código que se le asigne al encuestado, este escuchará durante toda la encuesta grabaciones de hombre o de mujer. Todas las grabaciones se adscriben a la norma culta de cada variedad geográfica en cuestión. En cuanto a la delimitación geográfica de las variedades, se parte de la división propuesta por Moreno Fernández (2009).

Tras escuchar cada grabación, el encuestado tiene que responder a una serie de preguntas, abiertas o cerradas, cuyo objetivo es obtener datos acerca de su valoración, tanto directa como indirecta, de la variedad.

En el caso de la valoración directa, se evalúan mediante una escala de diferencial semántico (de 1 a 6) los aspectos afectivos y cognoscitivos de la grabación. A continuación, el encuestado debe destacar los rasgos que considere especialmente negativos o positivos y, por último, debe indicar, en una escala de 1 a 6, hasta qué punto considera su propia variedad idéntica a la de la grabación.

La valoración indirecta consiste en evaluar al hablante de la grabación, la zona geográfica de la que el encuestado considera que este hablante procede y la cultura de dicha zona. La adscripción de la grabación a una región se realiza de manera libre, mientras que las demás preguntas se responden mediante escala o diferencial semántico. Asimismo, se le pide al encuestado que indique si conoce personas de la región en cuestión y, en caso afirmativo, mediante una pregunta abierta, apunte qué opinión le merecen.

³Para las capturas de pantalla de la encuesta, *vid.* Cestero y Paredes (2018b).

⁴ Cada encuestado indica que acepta participar voluntariamente y de forma anónima en el estudio, marcando la casilla correspondiente.

Los datos obtenidos fueron sometidos al análisis cuantitativo⁵ mediante el paquete estadístico IBM SPSS 20, aplicando principalmente las técnicas de estadística descriptiva (porcentajes, medias aritméticas), aunque para comprobar la significación de las variables “voz” y “discurso” (tablas 5 y 6) se emplearon las técnicas de estadística inferencial, en concreto tablas de contingencia y la prueba de χ^2 de Pearson⁶.

4.2. Muestra

La muestra del presente trabajo está compuesta por 26 nativos eslovacos procedentes de secciones bilingües: 21 de ellos de Gymnázium “Park mladéže” en Košice, 4 de Gymnázium “Mikuláš Kováč” de Banská Bystrica y 1 de Gymnázium “Martin Hattala” de Trstená. El muestreo se realizó de forma accidental no probabilística, es decir, mediante la técnica de “bola de nieve”. A cada estudiante se le facilitó por correo electrónico el enlace de la encuesta, junto con su código personal que permite el acceso a la misma.

En la encuesta participaron tanto alumnos que en el momento de hacerla estaban realizando sus estudios secundarios, como aquellos que ya estaban estudiando en la universidad. Dentro de los estudiantes de nivel preuniversitario, nos centramos únicamente en aquellos que en la fecha de la encuesta estaban matriculados en tercer, cuarto o quinto curso para asegurar un nivel de lengua suficientemente alto para que el alumno sea capaz de resolver satisfactoriamente la encuesta⁷.

La decisión de trabajar con una muestra tan específica se fundamenta en varias premisas:

- De esta manera nos aseguramos de que los participantes tienen un nivel lingüístico alto, lo que nos permite minimizar los errores por falta de comprensión.
- Teniendo en cuenta que un gran porcentaje de los docentes de estos centros tiene procedencia hispanohablante nativa (tanto española como hispanoamericana, aunque esta segunda en menor medida), nos aseguramos de que la mayoría de nuestros encuestados haya entrado en contacto con más de una variedad culta a lo largo de sus estudios.

⁵ El tratamiento estadístico es necesario por el hecho de que, aunque la muestra presente únicamente 26 individuos, cada uno de ellos evalúa 16 grabaciones, con lo cual en realidad se evalúan 416 grabaciones en total.

⁶ Para una descripción más detallada de dicha prueba véase apartado 5.2. de este artículo.

⁷ Para comprobar que el empleo de la encuesta PRECAVES-XXI realmente era viable en el caso de estudiantes de ELE, escogimos a dos alumnas que cumplieran con el perfil medio de la muestra. Una vez terminada la encuesta, les pedimos su opinión acerca de su dificultad (tanto lingüística como estructural). Como ambas participantes afirmaron que pudieron realizar la encuesta sin problemas, decidimos proceder con el estudio.

- Por último, sabiendo que los centros bilingües dependen directamente del MECD que, además, permite un flujo continuo de profesores nativos procedentes del propio sistema educativo español a estos centros, nos interesa saber cuáles son las actitudes y creencias que los alumnos forman hacia las variedades de este idioma, pero, en cierto modo, también hacia la propia cultura española.

La composición de la muestra se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1: Composición de la muestra

SECCIONES BILINGÜES		N
SEXO	Hombres	8
	Mujeres	18
ESTUDIOS	1: Preuniversitarios (no finalizados)	12
	2: Universitarios (no finalizados)	10
	3: Universitarios con formación filológica (no finalizados)	4
TOTAL		26

Las variables que se han tratado en este trabajo son las siguientes:

- Propias de la grabación: voz evaluada (hombre/mujer), discurso evaluado (leído/espontáneo).
- Propias del encuestado: estudios (preuniversitarios/universitarios sin formación filológica/universitarios con formación filológica) y estancia en países hispanohablantes.

Puesto que la edad de los encuestados está comprendida entre 17 y 24 años, la variable “edad” no se ha tenido en cuenta, al igual que la variable “sexo”, al contar con un número bastante limitado de encuestados masculinos. La variable “estancia” tampoco se tuvo en cuenta para el análisis, puesto que únicamente 10 encuestado habían realizado estancias largas (superiores a un mes) en un país hispanohablante (4 de ellos dentro de la variedad castellana, 5 dentro de la variedad andaluza y 1 dentro de la variedad centroamericana), lo que no nos permite llevar a cabo un estudio contrastivo. Tras un primer sondeo, la variable “estudios” tampoco resultó significativa desde el punto de vista cuantitativo, por lo que no la incluimos en el apartado de resultados⁸. Hay que mencionar también que,

⁸ Si bien es cierto que este resultado ya de por sí parece interesante, sospechamos que esta variable tendría que estudiarse de manera conjunta con la de “estancia dentro de un país hispanohablante”.

dado un reconocimiento muy bajo de la mayoría de las variedades, para el análisis de la identificación con la variedad y la valoración directa e indirecta de las variedades solo se tuvieron en cuenta las tres variedades más reconocidas: castellana, andaluza y rioplatense.

5. RESULTADOS

4.3. Las variedades y su prestigio

En cuanto a la primera pregunta: “En su opinión, ¿en qué región o zona se habla mejor el español?”, en la tabla 2 se puede observar que más de la mitad de la muestra considera que la mejor variedad es la del centro y norte de la Península. Entre las respuestas que se refieren a esta zona encontramos tanto denominaciones más genéricas (“centro”, “Castilla”, “Castilla y León”, “Castilla la Mancha”, “centro de España” o “Galicia”), como otras muy concretas (“Madrid”, “Valencia”, “Salamanca”, “Barcelona”). Las otras opciones, en este caso, la variedad andaluza y centroamericana, son claramente minoritarias.

De estos datos puede desprenderse que los alumnos de secciones bilingües eslovacas claramente identifican la variedad castellana como la más prestigiosa, con lo cual siguen manteniendo el tópico que menciona Moreno Fernández y según el cual “se sigue afirmando que el mejor español –el más «puro»– es el de Castilla” (2012: 221). Además, unos patrones muy similares se pueden apreciar en el caso de estudiantes universitarios nativos europeos (*Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes*, 2018: 55, 96, 121, 152 y 186).

Tabla 2: Resultados generales de reconocimiento de variedades como las más correctas

	n	%
Castellana	15	57,69%
Andaluza	3	11,54%
Centroamericana	1	3,85%
General España	2	7,69%
No hay/matices	3	11,54%
Otros	1	3,85%
NS/NC	1	3,85%
Total	26	100,00%

La muestra seleccionada no nos permite estudiar adecuadamente esta última, no obstante, en trabajos futuros esperamos poder analizar ambas variables con más detenimiento.

En cuanto a la influencia de los estudios en la elección de la variedad más prestigiosa, destaca el hecho de que 3 de 4 estudiantes pertenecientes al nivel 3 (estudios universitarios de filología o traducción) no consideren que haya una variedad más correcta o, al menos, duden de su existencia. Nuestra muestra no nos permite sacar conclusiones objetivas, sin embargo, sospechamos que, si se ampliara, esta sería una variable significativa.

4.4. Reconocimiento de las variedades

Dada la elevada dificultad que puede presentar el reconocimiento de las variedades para los estudiantes extranjeros, decidimos desviarnos ligeramente de las bases metodológicas del proyecto PRECAVES-XXI y dividir el grado de acierto en cuatro secciones: reconocido (acierto exacto de la variedad, por ejemplo, cuando el encuestado indica “Andalucía” o “Cádiz” para la grabación de la variedad andaluza), genérico (en casos como indicar “Hispanoamérica” para la grabación de la variedad caribeña), mantenimiento de conservación/innovación (no reconocido, pero manteniendo la diferenciación entre variedad innovadora y conservadora, por ejemplo, cuando el encuestado apunta “Chile” para la variedad rioplatense) y no reconocido (sin que se mantenga la diferenciación entre variedad innovadora y conservadora; por ejemplo, en casos cuando se apunta “Madrid” para la grabación de la variedad caribeña).

En el caso de mantenimiento de conservación o innovación, partimos de la idea de que existen variedades conservadoras (castellana, mexicana, andina) e innovadoras (andaluza, canaria, caribeña, rioplatense, chilena), y que consiste en que mientras que las primeras suelen mantener elementos lingüísticos, las segundas suelen optar por su pérdida, debilitamiento o simplificación⁹ (Moreno Fernández, 2009: 80). En aquellos casos en los que el encuestado se equivoca, pero sí se mantiene dentro de grupo innovador/conservador, está demostrando que, como mínimo, es capaz de reconocer que ambas variedades comparten ciertos rasgos, lo que puede ser especialmente interesante en el caso de los extranjeros.

⁹ Las variedades innovadoras suelen caracterizarse por debilitamiento, aspiración u omisión de vocales finales de la sílaba, incluida la -/s/ implosiva (“verdá” por verdad, “casa” por casas), pérdida o debilitamiento de consonantes oclusivas intervocálicas (“cansao” por “cansado”), desafricación del sonido prepalatal africado sordo ([‘ko.ʃe], “coche”), aspiración de la velar fricativa sorda ([ha.‘mon], “jamón”), neutralización de /l/ y /r/ (“corchón” por “colchón” o “amol” por “amor”), y simplificación de grupos consonánticos cultos (“pahto” por “pacto”), mientras que las variedades conservadoras se caracterizan por la tendencia a mantener consonantes finales e intervocálicas, conservar el sonido prepalatal africado sordo /tʃ/ y la velar fricativa sorda /x/, distinguir entre /l/ y /r/ y mantener los grupos cultos (Moreno Fernández, 2009: 81).

Tabla 3: Reconocimiento general de las variedades

	n	%
Reconocido	72	19,46%
Genérico	79	21,35%
Mantenimiento conservación/innovación	79	21,35%
No reconocido	140	37,84%
No reconocido (total)	219	59,19%
Todas	370	100,00%

Como se puede apreciar en la tabla 3, el reconocimiento exacto es relativamente bajo (19,46%), lo que no parece nada sorprendente dada la dificultad ya mencionada. Además, en muchas ocasiones se opta por contestar de forma genérica (21,35%). Sin embargo, los encuestados fueron capaces de reconocer en un 21,35% el carácter innovador o conservador de las variedades (además de los aciertos exactos y genéricos), lo que demuestra que tienen que poseer conocimientos fonéticos, lingüísticos o morfosintácticos que les permiten establecer esta relación.

Ahora bien, es muy interesante saber qué grado de acierto se da en cada variedad (tabla 4).

Tabla 4: Reconocimiento específico de las variedades concretas

Variedad castellana	n	%
Reconocido	28	57,14%
Genérico	12	24,49%
Mantenimiento conservación/innovación	0	0,00%
No reconocido	9	18,37%
No reconocido (total)	9	18,37%
Total	49	100,00%
Variedad andaluza	n	%
Reconocido	18	38,30%
Genérico	13	27,66%
Mantenimiento conservación/innovación	1	2,13%
No reconocido	15	31,91%
No reconocido (total)	16	34,04%
Total	47	100,00%
Variedad canaria	n	%
Reconocido	2	4,76%
Genérico	10	23,81%
Mantenimiento conservación/innovación	12	28,57%
No reconocido	18	42,86%
No reconocido (total)	30	71,43%
Total	42	100,00%
Variedad mexicana	n	%
Reconocido	4	9,09%
Genérico	11	25,00%
Mantenimiento conservación/innovación	11	25,00%
No reconocido	18	40,91%
No reconocido (total)	29	65,91%

Variedad caribeña	n	%
Reconocido	1	2,08%
Genérico	10	20,83%
Mantenimiento conservación/innovación	12	25,00%
No reconocido	25	52,08%
No reconocido (total)	37	77,08%
Total	48	100,00%
Variedad andina	n	%
Reconocido	0	0,00%
Genérico	9	18,37%
Mantenimiento conservación/innovación	24	48,98%
No reconocido	16	32,65%
No reconocido (total)	40	81,63%
Total	49	100,00%
Variedad chilena	n	%
Reconocido	0	0,00%
Genérico	6	13,64%
Mantenimiento conservación/innovación	14	31,82%
No reconocido	24	54,55%
No reconocido (total)	38	86,36%
Total	44	100,00%
Variedad rioplatense	n	%
Reconocido	19	40,43%
Genérico	8	17,02%
Mantenimiento conservación/innovación	5	10,64%
No reconocido	15	31,91%
No reconocido (total)	20	42,55%
Total	47	100,00%

Total	44	100,00%
-------	----	---------

Como se puede observar, mientras las variedades castellana, andaluza y rioplatense cuentan con un grado de reconocimiento relativamente alto, en el caso de otras el porcentaje del reconocimiento exacto es de un 0%, o, si no, ínfimo, lo que demuestra la poca familiaridad que los encuestados tienen con estas variedades. De manera general, la variedad que parece ser la más fácilmente reconocible es la propia del centro-norte de España. Los resultados relativos al reconocimiento de la variedad, además, parecen seguir unos patrones muy similares a los obtenidos en estudios con hablantes nativos, donde en el caso de hablantes europeos las variedades más reconocidas son, por un lado, la rioplatense y, por el otro, las europeas: castellana, andaluza y canaria, mientras que las demás variedades americanas obtienen grado de reconocimiento muy bajo (Cestero y Paredes, 2018a; Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2018; Manjón-Cabeza Cruz, 2018; Méndez Guerrero, 2018; Santana Marrero, 2018a).

En cuanto a las variables “discurso” y “voz”, mediante la prueba χ^2 de Pearson¹⁰ pudimos comprobar que ambas resultan significativas para el reconocimiento de la variedad (tabla 5 y 6). En el caso del discurso, es el espontáneo el que facilita el reconocimiento exacto o, en su defecto, el mantenimiento de la adscripción a la variedad conservadora/innovadora, frente al discurso leído, donde pasa todo lo contrario: aumenta la adscripción genérica de las variedades y sube el número de casos no reconocidos. La explicación más probable es que el discurso leído, dado su carácter, tiende a acercarse más a la escritura y debilita los rasgos vernaculares. Al contrario, el discurso espontáneo sí los mantiene, lo que eleva la probabilidad del reconocimiento exacto de la variedad. Estos datos nos permiten confirmar, una vez más, que nuestros encuestados sí aplican sus conocimientos fonéticos a la hora de identificar las variedades.

En el caso de la variable “voz”, la voz femenina facilita el reconocimiento exacto de la variedad frente a la voz masculina, así como la adscripción genérica. Quizás podría relacionarse este hecho con que las mujeres suelen optar por formas de prestigio abierto

¹⁰La prueba χ^2 de Pearson es una prueba no paramétrica que permite establecer si hay relación entre dos variables categóricas, en este caso, el reconocimiento de la variedad y el discurso (tabla 5) o la voz (tabla 6) de la grabación. Se plantean dos hipótesis, la hipótesis nula (H_0), según la que no hay relación entre las dos variables, es decir, los resultados se deben al azar, y la hipótesis alternativa (H_1), según la que sí existe esa relación. Se lleva a cabo un contraste de hipótesis y si el p-valor obtenido mediante esta prueba es inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, es decir, los resultados no se deben al azar y sí existe relación entre las variables (Herrera Soler et al., 2011: 178-183).

más frecuentemente que los hombres (Almeida, 2003: 153), lo que podría reflejarse en las grabaciones en tanto que los hombres y las mujeres optarían por realizaciones lingüísticas diferentes, no obstante, para demostrarlo, sería imprescindible llevar a cabo un análisis minucioso de cada grabación, lo que excede los objetivos de este trabajo.

Tabla 5: Reconocimiento de la variedad según el discurso

	Espontáneo		Leído	
	n	%	n	%
Reconocido	43	22,75%	29	16,02%
Genérico	31	16,40%	48	26,52%
Mantenimiento conservación/innovación	48	25,40%	31	17,13%
No reconocido	67	35,45%	73	40,33%
Total	189	100,00%	181	100,00%
p-valor = 0.018				

Tabla 6: Reconocimiento de la variedad según la voz

	Hombre		Mujer	
	n	%	n	%
Reconocido	38	16,70%	34	23,80%
Genérico	37	16,30%	42	29,40%
Mantenimiento conservación/innovación	59	26,00%	20	14,00%
No reconocido	93	41,00%	47	32,90%
Total	227	100,00%	143	100,00%
p-valor = 0.001				

Otro apartado interesante en este caso es el del reconocimiento erróneo de una variedad por otra diferente (variedades “falsas”). Como se puede observar en la tabla 7, las dos variedades que de manera equivocada más se le adscribieron a otra variedad son la castellana y la andaluza, posiblemente porque son las más cercanas para el hablante extranjero europeo.

El grado de mantenimiento de distinción conservador/innovador es relativamente alto (por ejemplo, 17 andinos adscritos al norte de España, 11 caribeños adscritos a Andalucía,

etc.), sin embargo, llama mucha atención el falso reconocimiento de la variedad caribeña como castellana en 10 casos, ya que se trata de variedades relativamente alejadas lingüísticamente, lo que parece demostrar la falta de familiaridad con la variedad caribeña por parte de los encuestados.

Tabla 7: “Variedades falsas”

Falsos castellanos	n=70	Falsos canarios	n=0	Falsos caribeños	n=7	Falsos chilenos	n=4
Andaluza	9	Castellana	0	Castellana	0	Castellana	0
Canaria	8	Andaluza	0	Andaluza	1	Andaluza	0
Mexicana	10	Mexicana	0	Canaria	1	Canaria	1
Caribeña	10	Caribeña	0	Mexicana	0	Mexicana	3
Andina	17	Andina	0	Andina	3	Caribeña	0
Chilena	9	Chilena	0	Chilena	2	Andina	0
Rioplatense	7	Rioplatense	0	Rioplatense	0	Rioplatense	0
Falsos andaluces	n=45	Falsos mexicanos	n=18	Falsos andinos	n=14	Falsos rioplatenses	n=8
Castellana	6	Castellana	0	Castellana	0	Castellana	1
Canaria	9	Andaluza	1	Andaluza	2	Andaluza	0
Mexicana	3	Canaria	3	Canaria	1	Canaria	0
Caribeña	11	Caribeña	3	Mexicana	2	Mexicana	3
Andina	1	Andina	7	Caribeña	3	Caribeña	1
Chilena	10	Chilena	1	Chilena	3	Andina	1
Rioplatense	5	Rioplatense	3	Rioplatense	3	Chilena	2

4.5. Proximidad entre la variedad evaluada y la variedad “propia”

A partir de esta pregunta y en adelante decidimos trabajar únicamente con casos de reconocimiento exacto y reconocimiento genérico, puesto que de otra manera resulta difícil discernir si el encuestado está valorando la variedad que escucha o la que piensa escuchar, dato importante a la hora de interpretar los resultados. Asimismo, dado el bajo índice de reconocimiento en las demás variedades, a partir de este punto nos centramos únicamente en la variedad castellana, andaluza y rioplatense.

En la tabla 8 se pueden observar los resultados acerca del grado en el que los encuestados se identifican con la variedad de la grabación. Los valores están expresados en media

aritmética de una escala de 1 a 6 (de menor a mayor identificación, respectivamente), en el primer caso teniendo en cuenta únicamente los casos de reconocimiento exacto; en el segundo, sumándoles también los casos de reconocimiento genérico.

Tabla 8: Identificación general de la variedad evaluada con la variedad del encuestado

Identificación general			
	Variedad castellana	Variedad andaluza	Variedad rioplatense
Solo reconocidos	3,82	2,17	1,37
Con genéricos	3,55	2,35	1,48

Como se puede observar, la diferencia entre el índice de identificación con la variedad castellana y las otras dos variedades es relativamente alta. Si bien es cierto que no podemos saber cuál es la variedad propia de los encuestados, estos resultados apuntan a dos posibilidades: a) la variedad de los encuestados se adscribe a la variedad centro-norte peninsular, b) los encuestados creen emplear dicha variedad. No obstante, sospechamos que los alumnos extranjeros, como mínimo, tenderán a seguir las variedades conservadoras, ya que estas, por su naturaleza, se acercan más al estándar y a la escritura por su tendencia al mantenimiento de los elementos lingüísticos. Además, el hecho de que los alumnos se identifiquen con la variedad andaluza y rioplatense más en el discurso leído que en el espontáneo, mientras que en el caso de la castellana el factor discurso no parece tener importancia (tabla 9), parece sustentar esta hipótesis, tanto por la cercanía existente entre el discurso leído y la escritura como por el carácter conservador de la variedad castellana.

El factor voz también parece ser relevante (tabla 10), puesto que, en las tres variedades, el índice es más alto en el caso de la voz masculina, lo que resulta sorprendente, ya que la mayoría de la muestra está constituida por mujeres.

Tabla 9: Identificación con la variedad según el discurso evaluado

Discurso espontáneo			
	Variedad castellana	Variedad andaluza	Variedad rioplatense
Solo reconocidos	3,82	1,82	1,22
Con genéricos	3,75	1,94	1,42

Discurso leído			
	Variedad castellana	Variedad andaluza	Variedad rioplatense
Solo reconocidos	3,82	2,71	1,50
Con genéricos	3,35	2,86	1,53

Tabla 10: Identificación con la variedad según la voz evaluada

Voz hombre			
	Variedad castellana	Variedad andaluza	Variedad rioplatense
Solo reconocidos	4,00	2,36	1,86
Con genéricos	3,78	2,59	1,75

Voz mujer			
	Variedad castellana	Variedad andaluza	Variedad rioplatense
Solo reconocidos	3,50	1,86	1,08
Con genéricos	3,24	2,07	1,27

4.6. Valoración directa de las variedades

En este apartado analizamos las primeras tres preguntas de la encuesta, relacionadas con la valoración directa de la variedad.

Para la primera pregunta se tienen en cuenta únicamente variedades reconocidas exactamente. En la tabla 11 se recogen medias aritméticas de una escala de 1 a 6 (de peor a mejor valoración, respectivamente). Como se puede observar en la tabla 11, la variedad mejor valorada es la castellana, seguida de la rioplatense y, por último, la andaluza, aunque las diferencias son relativamente bajas. No obstante, cabe destacar que la valoración general de las tres variedades es bastante alta.

Tabla 11: Valoración media de las variedades

Valoración media según variedad			
	Media cognitiva	Media afectiva	Media general
Variedad castellana	4,16	4,07	4,11
Variedad rioplatense	4,03	3,74	3,87
Variedad andaluza	3,66	3,54	3,59

Las medias cognitivas y afectivas no presentan muchas diferencias, incluso las cognitivas son ligeramente más altas. Estos datos se merecen, sin duda, un estudio mucho más

detallado que supera los objetivos de este trabajo, sin embargo, podemos intuir que esta falta de supremacía de medias afectivas podría deberse a que la lengua española como conjunto ya de por sí no es la lengua nativa de nuestros encuestados. Es, por tanto, difícil que sientan más proximidad afectiva hacia unas variedades u otras.

En las preguntas 2 y 3 de la encuesta se les pidió a los estudiantes que destacaran de manera libre un elemento de la pronunciación que más y que menos les haya gustado. Para el análisis de estas dos preguntas tenemos en cuenta tanto el reconocimiento exacto como el reconocimiento genérico de las variedades.

En el caso de la variedad centro-norte peninsular española, los aspectos más destacados como positivos fueron la claridad del habla, el mantenimiento de consonantes finales, la no aspiración de la velar fricativa sorda y una velocidad de habla adecuada para la comprensión. Nos encontramos con varios casos en los que el encuestado consideró que el sujeto en cuestión “habla bien”, “pronuncia todo muy bien”, tiene una “pronunciación clara”, se nota la “seguridad y fluidez en su voz”. En el caso de aspectos negativos, las opiniones parecen ser muy dispersas (algunos consideran que la pronunciación es muy lenta, otros que es muy rápida, los encuestados también mencionan la omisión de algunos sonidos, aunque sin especificar cuáles, y un uso frecuente de muletillas), sin embargo, de las 23 contestaciones, en 12 casos el encuestado considera que no hay ningún aspecto que especialmente le disguste. Estos datos muestran una clara inclinación a valorar bien la variedad castellana, así como el hecho de que su cercanía con la escritura sea mayor que en el caso de otras variedades.

En cuanto a la variedad del sur de la Península, las opiniones no siguen una línea clara. De manera positiva se remarcó una velocidad adecuada, la variedad en la pronunciación y su claridad, sin embargo, de forma negativa se valoró la pronunciación como muy monótona, poco clara y con muchas pausas. Algunos de los encuestados también resaltaron que el hablante “se come las letras”, es decir, omite algunos sonidos, principalmente la /s/ implosiva, y desafrica el sonido palatal africado sordo. Teniendo en cuenta estos datos, podemos concluir que, según los encuestados, los cambios fonéticos con respecto al estándar fueron considerados como negativos.

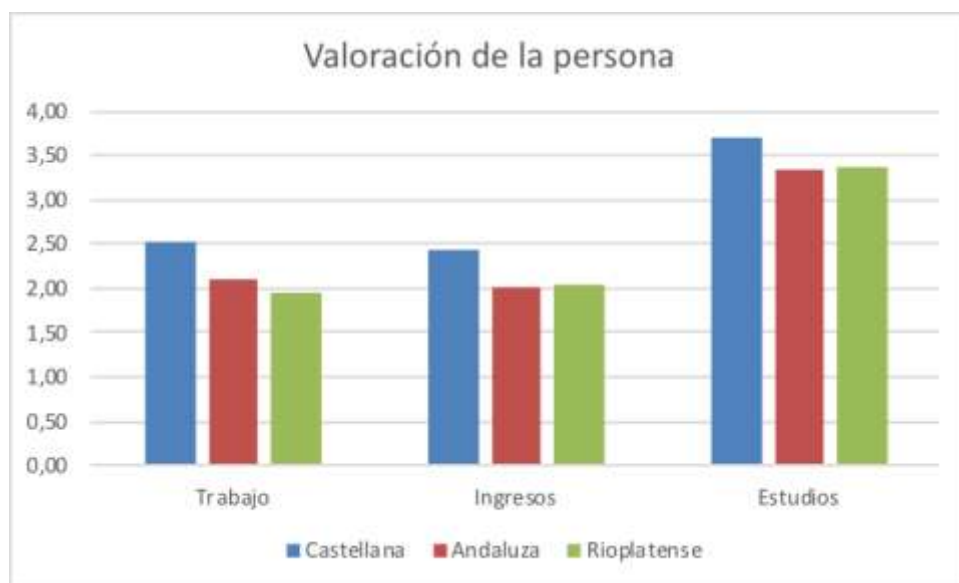
En la variedad rioplatense podemos ver, una vez más, que el alejamiento en la pronunciación con respecto al estándar se considera negativo. Tanto el rehilamiento como

el seseo¹¹ fueron valorados de forma negativa, aunque es cierto que uno de los encuestados considera el rehilamiento como aspecto positivo. Entre los aspectos positivos destacados por los encuestados podemos mencionar la entonación, en una de las respuestas incluso se valoró el discurso de la siguiente manera: “muy vivo y ameno, su pronunciación me parece simpática”.

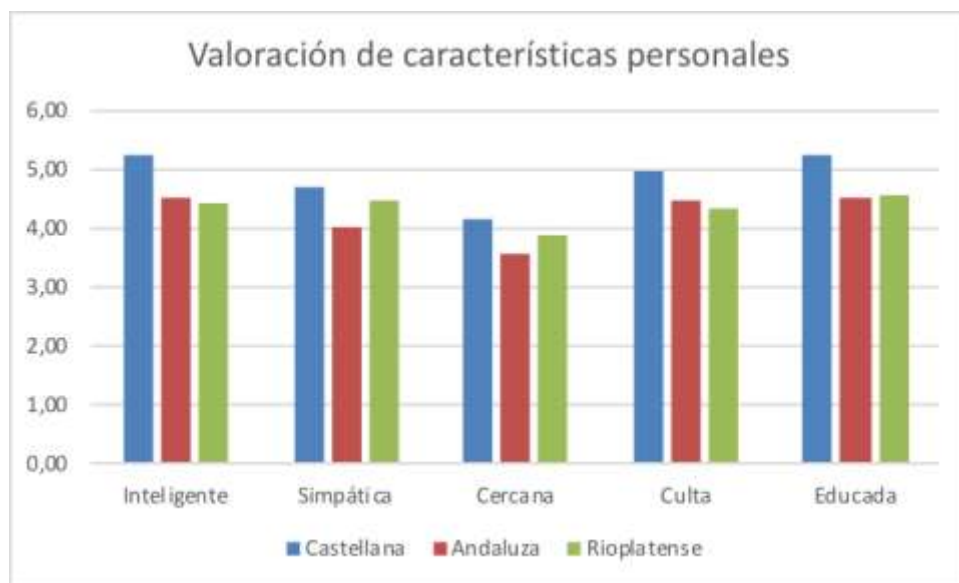
4.7. Valoración indirecta de las variedades

En este apartado se analiza la valoración indirecta de la variedad, basada en la persona que habla, en la zona geográfica de su procedencia y en la cultura de esta región. En los tres apartados partimos únicamente de los casos de reconocimiento exacto de la variedad. En el caso de la valoración de la persona que habla, los datos se ven reflejados en el gráfico 1 (medias aritméticas de escala de 1 a 3 para “trabajo” e “ingresos”, de 1 a 4 para “estudios”) y en el gráfico 2 (medias aritméticas de escala de 1 a 6 de diferencial semántico).

Gráfico 1: Valoración indirecta según la persona que habla



¹¹ El seseo, característico de Andalucía (aunque no de manera generalizada), Islas Canarias y todas las variedades hispanoamericanas, consiste en que el sistema fonológico de estas zonas únicamente contiene el fonema fricativo sordo /s/, mientras que el fonema interdental fricativo sordo /θ/ está ausente (por ejemplo, [‘su.sjo], “sucio”) (Moreno Fernández, 2009: 82).

Gráfico 2: Valoración indirecta según las características personales del hablante

Como se puede observar, la valoración es, en general, bastante alta para todas las variedades, pero en ambos gráficos se muestra la tendencia de valorar ligeramente mejor la variedad castellana. En el caso de las variedades andaluza y rioplatense apenas se perciben diferencias, aunque de manera general podemos decir que la variedad rioplatense queda ligeramente mejor evaluada. Por tanto, podemos concluir que la valoración indirecta según la persona que habla sigue unos patrones muy similares que la valoración directa de la variedad lo que, una vez más, demuestra que la variedad castellana, al menos para nuestros encuestados, goza del mayor prestigio social y lingüístico.

Una vez valorada la persona que habla, el encuestado tuvo que indicar si conoce personas de la región o no, dato que, a nuestro juicio, podría ser muy relevante en la formación de actitudes y creencias hacia las variedades en cuestión. No obstante, la valoración de esta pregunta nos resulta especialmente difícil, puesto que, por la propia característica de las secciones bilingües, de forma inevitable cada encuestado tiene que conocer al menos a una persona procedente de España y, sin embargo, la respuesta de muchos fue negativa. Sospechamos que esto podría deberse a que el alumno solo considera en esta pregunta a aquellos conocidos que no forman parte de su círculo académico. Lo que sí podemos incluir son las valoraciones libres en aquellos casos en los que el encuestado contestó positivamente.

Las opiniones en el caso de todas las variedades fueron muy parecidas, aludiendo al carácter abierto, generoso, amable y amistoso de la persona. Particularmente podríamos destacar

la aparición de estereotipos como “divertido”, “temperamental” o “que sabe disfrutar de la vida” en el caso de la variedad andaluza y valoraciones como “son muy particulares dentro del mundo hispanohablante” o “dramáticos” en el caso de la variedad rioplatense.

En cuanto a las valoraciones de la región y la cultura, una vez más, estas siguen unas tendencias muy similares a los apartados anteriores. En la tabla 12 se muestran las medias aritméticas, trabajando con una escala de 1-6 de diferencial semántico.

Tabla 12: Valoración general según la región y la cultura

Valoración general región		Valoración general cultura	
Castilla	4,65	Castilla	4,52
Andalucía	4,06	Andalucía	3,81
Río de la Plata	4,31	Río de la Plata	4,17

5. CONCLUSIONES

Tal y como hemos visto, la inmensa mayoría de nuestros encuestados considera que la variedad más correcta y prestigiosa es la castellana. Es, además, esta misma variedad la que goza del mayor reconocimiento por parte de los encuestados, con la que más se identifican y la que mejor valoran, tanto en el caso de valoraciones directas como indirectas. Teniendo en cuenta que actualmente se trata de la variedad más prestigiosa dentro del ámbito europeo y que es la variedad que originalmente formó la base de la estandarización del español, este dato no nos parece sorprendente. Además, como pudimos comprobar, el mantenimiento de elementos lingüísticos en la pronunciación fue valorado positivamente frente a su omisión, lo que demuestra que el conservadurismo lingüístico y la cercanía con la escritura juegan un papel importante en la percepción de las variedades por parte de alumnos extranjeros.

En cuanto al reconocimiento de las demás variedades, tal y como lo suponíamos, la variedad rioplatense es de las más fácilmente reconocibles, puesto que presenta rasgo muy específico de la pronunciación: el rehilamiento. Otra de las variedades con índice relativamente alto de reconocimiento es la variedad andaluza. Teniendo en cuenta los rasgos resaltados por los propios encuestados, parece ser que es la omisión de la -/s/

implosiva el rasgo clave en el reconocimiento de esta variedad. Por último, el alto índice de mantenimiento de distinción entre variedades innovadoras y conservadoras demuestra claramente que los encuestados reconocen bastante bien los rasgos fonéticos de las distintas variedades, sin embargo, tienen muy poca familiaridad con las variedades canaria, centroamericana, caribeña, andina y chilena.

Si comparamos nuestros resultados con las investigaciones realizadas con hablantes nativos europeos, podemos observar claras coincidencias en varios de los casos. Esto no resulta nada sorprendente si tenemos en cuenta que las actitudes y creencias no solo surgen de la propia conciencia lingüística del hablante, sino que también se transmiten, siendo unos de los principales transmisores de prestigio lingüístico los docentes, dato muy importante sobre todo en el caso de alumnos de ELE

En la realidad diaria de una clase de ELE en contexto europeo y partiendo también de la propia experiencia de la autora, procedente de sección bilingüe eslovaco-española, el contacto con la variedad castellana y andaluza suele ser el más frecuente. Además, si nos ponemos en la perspectiva de los alumnos, esta elección parece ser lógica, puesto que en Europa es esta misma variedad la que goza del mayor prestigio abierto. Es lógico, por tanto, que los alumnos reconozcan esta variedad como la más cercana a aquella que ellos consideran que emplean, y que la valoren como la más correcta y prestigiosa. Si bien es cierto que las obras académicas le conceden cada vez mayor importancia al carácter pluricéntrico del español y que los documentos más importantes en la didáctica de ELE (MCER, PCIC o, en nuestro caso, el *Currículo de Secciones Bilingües*) sí contemplan la enseñanza de la variación lingüística, los resultados de nuestro estudio apuntan a que los alumnos siguen considerando que el conservadurismo es más prestigioso que la innovación, generalmente tomando por modelo la variedad castellana. Por tanto, nos parece importante que los profesores de ELE hagan hincapié en que no existen variedades lingüísticamente mejores y peores, sobre todo si se trata de su modalidad culta, y que los cambios en pronunciación entre unas variedades y otras no tienen que ser valorados de forma negativa o como erróneos, sino, simplemente, como diferentes.

Por último, cabe destacar que el propósito principal de este trabajo es realizar un primer acercamiento a la problemática de las actitudes y creencias en el colectivo de estudiantes eslovacos y muchos de los aspectos que se merecen especial interés no han podido ser tratados (por ejemplo, estancias largas en países hispanohablantes). Además, nuestros resultados apuntan a que, en el caso de alumnos extranjeros, probablemente sería

necesario un cambio metodológico para poder incluir algunas de las variables que parecen significativas (principalmente en lo que se refiere a tener contacto con hablantes nativos de las distintas variedades). En trabajos futuros esperamos poder ahondar más no solo en el estudio de la percepción de las variedades en colectivos de hablantes extranjeros (ampliando la muestra y añadiendo más variables), sino también realizar un análisis contrastivo con los hablantes nativos y, por último, aplicar los resultados al contexto de la didáctica del español como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. *Sociolingüística*. La Laguna: Universidad de La Laguna, 2003.

Anadón Pérez, M. J. “Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses”. Trabajo Fin de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2003.

Beaven, T. y Garrido, C. “El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?”. Martín Zorraquino, M. A., et al. (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*. (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000, 181-190.

Campos Bandrés, I. O. *Lengua minorizada y enseñanza: actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018.

Cestero, A. M. y Paredes, F. “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018a, Vol. 53, N. 2, 45-86.

—. “Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018b, Vol. 53, N. 2, 11-43.

Chiquito, A. B., Quesada Pacheco, M. Á, eds. *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: University of Bergen, 2014.

Cobo de Gambier, N. “Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de E/LE en Alemania”. Tesis Universidad Antonio de Nebrija, 2011. Digital.

Fairweather, E. “Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español”. Trabajo Fin de Máster Universidad de Estocolmo, 2013. Digital.

Fernández Martín, P. “La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. 2014, N. 3, 31-61.

Hernández Cabrera, E. y Samper Hernández, M. “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018, Vol. 53, N. 2, 179-208.

Herrera Soler, H., et al. *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid: EOS, 2011.

Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes, 2008. Web. 20 de diciembre de 2018.

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Izquierdo Gil, M.C. “¿Qué variedades léxicas enseñar en el nivel elemental? El caso de adolescentes francohablantes en un marco escolar”. Martín Zorraquino, M. A., et al. (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*. (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000, 181-190.

López Morales, H. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 2004.

Manjón-Cabeza Cruz, A. “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018, Vol. 53, N. 2, 145-177.

Méndez Guerrero, B. “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios mallorquines hacia las variedades cultas del español”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018, Vol. 53, N. 2, 87-114.

Milroy, J. “Language ideologies and the consequences of standardization”. *Journal of Sociolinguistics*. 2001, Vol. 5, N. 4, 530-555

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Currículo de lengua y literatura españolas. Cursos III, IV y V. Secciones Bilingües de Eslovaquia*. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2016.

Moreno Fernández, F. *La lengua española en su geografía: Manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco Libros, 2009.

—. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

—. *Sociolingüística cognitiva: Propositiones, escolios y debates*. Madrid: Editorial Iberoamericana/ Vervuert, 2012.

Musulin, M., Bezlaž, M. "Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb". *Verba Hispanica*. 2016, Vol. 24, N. 1, 87-108.

Nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa, 2009.

Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes. Vol. 53, N. 2. (Monográfico). Departamento de lingüística (ed.), Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2018.

Santana Marrero, J. "Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana". *Pragmática sociocultural: Revista Internacional sobre Lingüística del Español*. 2018a, Vol. 6, N. 1, 71-97.

—. "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades cultas del español". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018b, Vol. 53, N. 2, 115-144.

Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid, 2002.