

Actitudes de Alumnos y Profesores chinos ante las Variedades Diatópicas de la Lengua

Española y su Variación

by

Lluís Algué Sala

A Dissertation Presented in Partial Fulfillment
of the Requirements for the Degree
Doctor of Philosophy

Approved September 2019 by the
Graduate Supervisory Committee:

Sara Beaudrie, Chair
Alvaro Cerrón-Palomino
Michael Gradoville

ARIZONA STATE UNIVERSITY

December 2019

ABSTRACT

Spanish is a pluricentric language spoken within the linguistic continuum with high variation. The understanding of the attitudes towards such variation with regard to its geography (diatopic variation) is key to capacitate its students and speakers as a foreign language to successfully communicate in changing and emerging transnational contexts. The research of linguistic attitudes is a topic that has traditionally been approached in Western contexts, with scholars requiring alternative research environments to provide a richer picture of this construct. China, given its steady growth in the number of Spanish as a foreign language students and its current role in the global, transnational arena, becomes a research environment where the study of linguistic attitudes gain even more relevance. Based on this reality, this study seeks to unveil the attitudes towards diatopic variation and towards the five most widely spoken diatopic varieties of Spanish (i.e., Mexico, Argentina, the United States, Spain, and Colombia) in Chinese students of initial level ($n = 95$) and their professors ($n = 16$). In doing so, this study collected data through (1) empirically validated questionnaires on attitudes towards diatopic variation, (2) perceptual dialectology tasks and (3) interviews.

The main findings of this research showed the presence of positive attitudes towards diatopic variation by students and teachers. Such attitudes can be explained in light of their previous sociolinguistic knowledge and their previous experience as learners of a second pluricentric language. Regarding the attitudes toward the most spoken varieties, this study showed that the variety associated with Spain was the best known by the observed students and teachers, and received the categorization of prestige variety by students. Teachers did not show affective or status assessments toward any of the

diatopic varieties. Further analysis of these results, based on ethnolinguistic vitality , and the levels of familiarity of students/teachers with each variety, suggests that teaching expansive proposals from initial levels can provide a more inclusive view of the diatopic variation of the Spanish language in class.

RESUMEN

El español es una lengua pluricéntrica cuya habla toma múltiples formas dentro del continuo lingüístico que representa, denominándose esta variación diatópica cuando viene asociada con sus regiones de habla. Una mejor comprensión de las actitudes ante esta variación por parte de los grupos que estudian y hablan español como lengua extranjera resulta clave para su capacitación como sujetos lingüísticamente competentes, máxime en los escenarios comunicativos actuales, crecientemente dinámicos y de naturaleza transnacional. El estudio de las actitudes lingüísticas, tradicionalmente abordado en contextos occidentales y sobre el cual numerosos académicos reclaman análisis desde escenarios menos comunes, gana incluso más relevancia en un entorno como China, uno de los principales emisores de hablantes del español como lengua extranjera en la actualidad y actor central en la arena transnacional. El estudio que se presenta a continuación tiene como objetivo la determinación de las actitudes ante la variación diatópica y ante las cinco variedades diatópicas más habladas del español (las asociadas con México, Argentina, EEUU, España y Colombia) en alumnos chinos de nivel inicial (n=95) y sus profesores (n=16), sirviéndose de cuestionarios sobre las actitudes ante la variación diatópica, tareas de dialectología perceptual y entrevistas.

Los principales hallazgos de esta investigación muestran actitudes positivas ante la variación diatópica por ambos grupos, que pueden explicarse a partir de sus conocimientos sociolingüísticos previos y por su experiencia previa como aprendices de segundas lenguas también pluricéntricas. Respecto a las actitudes ante las variedades más habladas, la variedad asociada con España es aquella más conocida por parte de alumnos y profesores, y recibe la categorización de variedad de prestigio por parte de alumnos en

el contexto de estudio, mientras que los profesores no manifiestan valoraciones ni afectivas ni de estatus ante ninguna de las cinco variedades seleccionadas. Estos hallazgos se analizan a la luz de la vitalidad etnolingüística de cada variedad y según los niveles familiaridad con las variedades estudiadas. A partir de los mencionados hallazgos, se propone la inclusión de propuestas expansivas desde niveles iniciales para proporcionar una visión más inclusiva de la variación diatópica de la lengua española en clase.

DEDICATORIA

A mi madre, por una cuestión de actitud.

AGRADECIMIENTOS

A mi comité: Dra. Beaudrie, gracias por su apoyo desde el primer día que empecé este viaje, por haberme propiciado espacios de discusión intelectual tan valiosos tanto dentro como fuera del aula y por haber sido una pieza fundamental en mi desarrollo profesional y académico durante estos últimos tres años.

Dr. Cerrón-Palomino, gracias por su supervisión durante este proyecto, su retroalimentación y por haber contribuido a mi interés en el campo de la sociolingüística.

Dr. Gradoville, gracias por las incontables tardes de martes y jueves en su despacho trabajando en las versiones preliminares del cuestionario, y por haberme guiado de forma tan espléndida por los entresijos de la investigación académica.

A Wang Yajiaosha, Wang Ting, Tang Ling y a la Dra. Shi Wei por haberme abierto las puertas no solo de sus instituciones, sino por haber sido unas anfitrionas formidables durante mi estancia en China. Las palabras se quedan cortas para expresar mi infinito agradecimiento.

A Luoyi, uno de los tesoros mejor guardados de China, que entiende como nadie las alegrías y las frustraciones de eso que ahora llaman transculturalismo. Por sus traducciones impecables y su compromiso ciego en este proyecto desde el primer día.

A la Dra. Xia Zhang, por haber supervisado las traducciones de mis documentos y haberme resuelto muchas de las dudas sobre el universo universitario chino que no se encuentran en los libros.

Y no menos gracias a Nayibe, por ser mi *rater* favorita, y al resto de compañeros de doctorado que han estado siempre ahí cuando los he necesitado.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
LISTA DE TABLAS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
CAPÍTULO	
1 INTRODUCCIÓN.....	1
Actitudes Lingüísticas: Relevancia.....	1
Las Variedades Diatópicas y su Variación.....	8
Entorno del Estudio.....	15
Contribución de esta Tesis.....	40
Estructura del Estudio.....	42
Síntesis del Capítulo.....	42
2 REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	44
Actitudes: Definición y Marco Teórico.....	44
Actitudes Lingüísticas y Conceptos Relacionados.....	51
Estudios Generales sobre Actitudes.....	62
Actitudes ante la Variación y Variedades Diatópicas.....	63
Síntesis del Capítulo.....	92
3 METODOLOGÍA.....	94
Preguntas de Investigación.....	94
Metodologías Usadas en Estudios Previos.....	96
Entorno de la Investigación.....	106
Participantes.....	108

CAPÍTULO	Página
Instrumentos.....	115
Procedimientos.....	132
Estudio Piloto.....	136
Codificación y Organización de datos.....	138
Síntesis del Capítulo.....	144
4 RESULTADOS.....	146
Validez de los Instrumentos.....	146
Alumnos.....	151
Profesores.....	173
Comparación entre Alumnos y Profesores.....	191
Síntesis del Capítulo.....	201
5 DISCUSIÓN.....	203
Pregunta de Investigación 1.....	203
Pregunta de Investigación 2.....	210
Pregunta de Investigación 3.....	221
Pregunta de Investigación 4.....	224
Pregunta de Investigación 5.....	229
Síntesis del Capítulo.....	237
6 CONCLUSIONES.....	239
Implicaciones Pedagógicas.....	239
Limitaciones y Futuras Direcciones.....	250
Conclusiones Finales.....	253

	Página
REFERENCIAS.....	255
APÉNDICE	
A CUESTIONARIO.....	275
B GUIÓN DE LA ENTREVISTA.....	283
C VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS.....	285
D ACTITUDES ANTE VARIACIÓN DIATÓPICA. RESULTADOS POR ÍTEM.....	290
E COMPARACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES ANTE LA VARIACIÓN DIATÓPICA ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS.....	295
F PROTOCOLO IRB.....	299

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Media, Desviación Estándar y Varianza del Cuestionario de Conocimientos Sociolingüísticos en la L1. Alumnos.....	157
2. Distribución de los Comentarios sobre cada una de las Variedades Diatópicas del Español más Habladas. Alumnos.....	161
3. Preferencia de Variedad para Entornos Educativos. Alumnos.....	165
4. Distribución de los Motivos de Selección de Variedad para el Aprendizaje del Español. Alumnos.....	166
5. Justificación de la Selección de España como País del cual los Participantes Desearían Aprender su Variedad. Alumnos.....	167
6. Media, Desviación Estándar y Varianza del Cuestionario de Conocimientos Sociolingüísticos en la L1. Profesores.....	180
7. Distribución de los Comentarios sobre cada una de las Variedades Diatópicas del Español más Habladas. Profesores.....	185
8. Preferencia de Variedad para Entornos Educativos. Profesores.....	187
9. Distribución de los Motivos de Selección de Variedad para el Aprendizaje del Español. Profesores.....	188
10. Diferencia entre Conocimientos Sociolingüísticos de Profesores y Alumnos....	194
11. Comparación entre Respuestas de Profesores y Alumnos a las Preguntas sobre Preferencias de Variedades y Comunidades Hispanohablantes.....	201

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Percepción sobre el Nivel de Español de los Alumnos Participantes.....	111
2. Percepción sobre el Nivel de Inglés de los Alumnos Participantes.....	111
3. Origen de los Profesores Extranjeros de los Alumnos Participantes.....	112
4. Esquema Previo de los Temas de la Entrevista.....	128
5. Árbol de Temáticas de las Entrevistas tras Revisión entre Pares.....	143
6. Actitudes ante la Variación Diatópica en Clase: Diversidad de Variedades. Alumnos. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem.....	152
7. Actitudes ante la Variación Diatópica en Clase: Exclusividad de Variedades. Alumnos. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem.....	153
8. Actitudes ante la Variación Diatópica fuera de Clase. Alumnos. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem.....	155
9. Actitudes ante la Variación Diatópica fuera de Clase: Acentos y Jerarquías. Alumnos. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem.....	156
10. Distribución de las Respuestas a la Pregunta “¿En qué Países del Mundo se Habla Español?”. Alumnos.....	160
11. Respuestas a las Preguntas sobre Preferencias de Variedades y Percepción sobre Grupos Hispanohablantes. Alumnos.....	170
12. Países Cuya variedad del Español Podría Ayudar a Encontrar Trabajo. Alumnos.....	170

Figura	Página
13. Países Cuya Variedad del Español Sería Preferida para Aprender. Alumnos.....	172
14. Países Hispanohablantes en los que su Población Habla Mejor el Español. Alumnos.....	173
15. Actitudes ante la Variación Diatópica en Clase: Diversidad de Variedades. Profesores. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem.....	174
16. Actitudes ante la Variación Diatópica en Clase: Exclusividad de Variedades. Profesores. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem.....	176
17. Actitudes ante la Variación Diatópica fuera de Clase. Profesores. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem	178
18. Actitudes ante la Variación Diatópica fuera de Clase: Acentos y Jerarquías. Profesores. Puntuación global por Componente e Individual por Ítem.....	179
19. Distribución de Respuestas a la Pregunta “¿En qué países del Mundo se Habla Español?”. Profesores.....	184
20. Respuestas a las Preguntas sobre Preferencias de Variedades y Percepción sobre Grupos Hispanohablantes. Profesores.....	190
21. Distribución de los Comentarios Realizados acerca de las Cinco Variedades Diatópicas más Habladas del Español por Alumnos y Profesores.....	196

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral se escribe con el objetivo de determinar cuáles son las actitudes de profesores y alumnos universitarios chinos hacia las variedades diatópicas más habladas del español y cuál es su actitud ante la variación diatópica en general. La enseñanza de la lengua española en China está claramente en boga, y las características sociolingüísticas de los aprendices y los profesores chinos reclaman un detenido análisis de sus percepciones acerca del pluricentrismo presente en el español. Dicho análisis contribuirá a la toma de aquellas decisiones que se consideren más óptimas en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, proceso que no solo implica la adquisición de una estructura, sino que también incluye la adquisición de unas ideas, valores y creencias hacia las diferentes comunidades de habla que emergerán en los siempre cambiantes contextos transnacionales en los cuales los sujetos se verán expuestos.

En este primer capítulo introductorio, se presentan primeramente los principales motivos por los cuales el estudio de las actitudes lingüísticas se considera relevante, se define el objetivo actitudinal y se presenta en el contexto lingüístico y sociolingüístico de la República Popular de la China, entorno en el cual se lleva a cabo el estudio y al que se referirá como “China” durante toda la tesis. Cierran el capítulo la contribución de la tesis y una breve exposición de su estructura.

Actitudes Lingüísticas: Relevancia para Profesores y Alumnos

En el campo de la psicología social, las actitudes se han conceptualizado como un

constructo central debido a su consideración como aspectos claves en los procesos de aprendizaje. Su estudio ha llamado la atención de diferentes disciplinas y ha sido investigado desde perspectivas etnográficas, psicológicas y sociolingüísticas entre otras (Dewaele, 2009a).

Las actitudes lingüísticas son un constructo hipotético complejo entendido como “una predisposición potencialmente evaluativa lo suficientemente estable para ser identificada y, de algún modo, medida” (Garrett, Coupland, y Williams, 2003). Su presencia y uso se hacen evidentes en buena parte del comportamiento humano en general y en los diferentes procesos de aprendizaje en particular, incluyendo el de lenguas. Baker (1992) presenta las actitudes lingüísticas como un término paraguas que engloba diferentes tipologías de actitudes, entre los cuales destacan las actitudes ante la preferencia de un cierto lenguaje, ante las clases de lenguas, ante grupos de hablantes, comunidades y minorías, ante el aprendizaje de nuevas lenguas y ante la variación lingüística y dialectos, objetos actitudinales sobre los cuales profundiza esta tesis doctoral. A pesar de la amplia cantidad de elementos que pueden ser analizados desde el prisma actitudinal, todos ellos comparten una serie de características que explican el por qué de la relevancia de su estudio y que se detallan a continuación.

Debido a las características de los procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas, durante los cuales los individuos no solo adquieren una estructura para comunicarse sino que también entran en contacto con un importante número de elementos descriptivos de una o varias comunidad etnolingüísticas (Dörnyei, 2001), la contribución de las actitudes en el desarrollo de estructuras que ayudan individuos a

comprender la complejidad y ambigüedad del mundo juega un rol incluso más central (Bartram, 2010; Dorney & Skehan, 2003, McKenzie, 2010), al mismo tiempo que influyen en las reacciones o comportamientos lingüísticos de los aprendices (Baker, 1992; Bartram, 2010; Gardner, 1985).

Una de las funciones principales de las actitudes es la de permitir la configuración de un esquema mental capaz de ordenar la complejidad del entorno (Perloff, 2003), y consecuentemente, la confección de un patrón cognitivo lo más preciso posible sobre el cual poder construir hipótesis sobre la realidad (Erwin, 2001). Desde un punto de vista de variación lingüística y dialectos, esta simplificación de la realidad empieza con la asociación de valores categóricos con el continuo dialectal en el que se presenta una lengua, y sigue con la asignación de valores y creencias a cada una de ellas, que mutarían a actitudes al añadirle componentes evaluativos. La elaboración de estos patrones contribuye a dotar a los individuos de una función utilitaria que permitiría la obtención de recompensas o evitar castigos debido al carácter identificativo de riesgos de las actitudes (Bohner y Wanke, 2002), que en el caso de las variedades de una lengua podría venir determinado, por ejemplo, por las actitudes y creencias asociadas a finalidades utilitarias de cada variedad o con determinados comportamientos que ciertos individuos o grupos de habla podrían manifestar ante hablantes de ciertas variedades o acentos.

La configuración de las actitudes ante ciertos objetos desempeña también funciones de identidad social, y por ende, contribuye en la reafirmación del individuo ante ciertos fenómenos y realidades (Erwin, 2001). La identificación con ciertas comunidades de hablantes o con determinados rasgos presentes en una variedad sería el

primer paso hacia el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia otras, mecanismo que implicaría la categorización y membresía a determinados grupos, así como la determinación de la visión que una comunidad dada tiene respecto al exogrupo (Galloway, 2017). Todos estos factores influyen en el mantenimiento de relaciones sociales, el desarrollo de autoestima o la reducción de conflictos interiores. Dichas visiones, que de modo idéntico a los patrones descritos anteriormente se convierten en actitudes al añadirle el componente evaluativo, pueden referirse a idiolectos y características fonéticas dadas en individuos, pero son generalmente las marcas lingüísticas asociadas con grupos étnicos o sociales aquellas que se usan como base de los juicios hacia otros (Lambert, 1967). A partir de ellas, ciertos grupos de hablantes infieren características de sus hablantes que pueden ser determinantes en la toma de decisiones personales, profesionales o académicas. En el estudio del inglés como lengua global (Galloway, 2017), el acento, dialecto o variedad hablada por un individuo suele llevar implicaciones acerca de su nivel, estatus social o adecuación para un cierto trabajo, y esta elección vendrá determinada por las actitudes vinculadas a las características del habla de los sujetos en cuestión. No parece muy descabellado plantear que las implicaciones inferidas a través de estas características se den también en el caso de la lengua española.

En el campo institucional, las actitudes lingüísticas relacionadas con la variación juegan un papel determinante en la elección de las variedades adecuadas para actividades educativas (Cargile, Giles, Ryan, & Bradac, 1994; Corder, 1973), y consecuentemente influirán en las muestras de lengua presentadas en clases de lengua y en los

comportamientos lingüísticos de los sujetos implicados. Acercándose a la cuestión desde lo más alto de escala jerárquica, Corder (1973) plantea tres dimensiones desde las cuales hay que enfocar el desarrollo de políticas con respecto a la enseñanza de lenguas: la dimensión política, la lingüística y la pedagógica; y es en el marco de estas dimensiones donde las instituciones competentes tomarán decisiones trascendentales que influirán en la creación de actitudes, decisiones que a su vez vendrán determinadas por los valores, creencias y actitudes regidoras de estas instituciones. Dentro de esta dimensión, los estamentos competentes determinan qué papel tienen que jugar diferentes lenguas o variedades en los sistemas educativos, postura que se ve claramente reflejada en el entorno que nos concierne, tal y como se desgrana en un apartado entero de esta tesis. Son ejemplo de ello la postura hegemónica del *putonghua* como lengua vehicular de la enseñanza en China, a expensas de la invisibilización desde estamentos oficiales de las variedades o dialectos propios, o el establecimiento de los currículos plurilingües, donde la inclusión o exclusión de determinadas lenguas o dialectos como objeto de estudio irá de la mano de las actitudes que los alumnos muestren ante ellas. De este modo, el comportamiento observado por los actores presentes en las dimensiones lingüísticas y pedagógicas se verá altamente condicionado por las ideologías que rigen el plano institucional, convirtiéndose estas en elementos clave para el moldeado de las actitudes de todos los actores presentes en el entorno educativo. Aun así, este proceso no es unidireccional: el éxito de ciertas políticas establecidas desde los planos institucionales acerca de determinados enfoques pedagógicos sobre la enseñanza y transmisión de lenguas vendrá determinado también por las actitudes ya existentes de sus receptores,

durante en el cual se generará un proceso de conflicto entre actitudes basales e ideologías a las cuales se vean sometidos, pudiéndose llegar hasta el extremo del fracaso en su implantación si las actitudes de los mismos hacia el objeto actitudinal son negativas (Tauber, 1997). Queda claro, así pues, que un conocimiento profundo de las actitudes de profesores y alumnos sobre la variación de una lengua y los estereotipos y sesgos vinculados a las variedades en que se presenta contribuirá a comprender mejor cómo gestionar los conflictos entre actitudes y realidades docentes e institucionales, y llevará a la elaboración de propuestas pedagógicas más eficientes que las actuales en términos de variación si tenemos en cuenta que en la actualidad estas no parecen satisfacer las necesidades de los alumnos (Galloway, 2013) para lenguas pluricéntricas como el inglés o el español.

Actitudes Lingüísticas: Sociolingüística y Adquisición de Segundas Lenguas

De manera genérica, el estudio de las actitudes lingüísticas se ha abordado tradicionalmente desde el prisma sociolingüístico y el de la adquisición de segundas lenguas (ASL), demostrándose en ambos la relevancia del estudio de las mismas.

Desde el punto de vista de la ASL, se acepta de manera amplia (Dörnyei y Skehan, 2003; McKenzie, 2008a; McKenzie, 2010) que las actitudes ante segundas lenguas, conjugadas con constructos como la motivación o la situación de aprendizaje, desarrollan un rol trascendental para determinar el éxito en su adquisición (Csizer y Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2001; Gardner, 1985). Aun así, esta combinación se presenta sumamente compleja y podría tomar diferentes formas al combinarse con factores extralingüísticos como la edad, el sexo, la clase social o el grupo étnico (Ellis, 1994). La

visión conjunta de actitudes y motivación se remonta a la tradición gardneriana y su modelo sociocultural, que se ha visto fuertemente contestada (Dörnyei, 1994; Pavlenko, 2002) en los últimos años dejando las visiones gardnerianas prácticamente obsoletas. Dörnyei (1994) rechaza especialmente la noción gardneriana de integridad, que en la actualidad se está viendo reemplazada por conceptualizaciones como la de Dörnyei (2009) de “Ideal propio como hablante de L2” (Ideal L2-Self) o por el constructo “postura internacional” (Yashima, 2009) para el caso concreto del inglés. Por otra parte, dicha visión sociopsicológica es contestada también por Pavlenko (2002), argumentando que las características sociohistóricas de cada entorno determinan el desarrollo de las actitudes en su relación con la adquisición de segundas lenguas resultan ignoradas, así como otras características individuales como el multilingüismo.

Desde un punto de vista sociolingüístico, el estudio de las actitudes resulta pieza esencial al considerarse elementos clave para determinar el comportamiento lingüístico de los hablantes de una segunda lengua, definir comunidades de hablantes y desvelar puntos clave relacionados con la pedagogía de lenguas (McKenzie, 2010). Además, y de forma determinante, el estudio de las actitudes desde la sociolingüística ayudar a comprender fenómenos centrales de la sociolingüística como la variación lingüística y el cambio (Labov, 2001) y contribuye a la teoría sociolingüística. De acuerdo con Garrett et al. (1999), las explicaciones para los fenómenos sociolingüísticos residen probablemente en procesos sociopsicológicos, como por ejemplo todos aquellos procesos relacionados con la propia conciencia de los aprendices de segundas lenguas hacia sus propias emociones, estereotipos, perspectivas sesgadas, prejuicios, expectativas y características

del lenguaje que estudian (McKenzie, 2010; Williams, Garret y Coupland, 1999), y a su vez tendrán implicaciones prácticas en los planos políticos, educativos y lingüísticos anteriormente citados por Corder (1973). La elección de modelos pedagógicos de lenguas extranjeras, de manera inequívoca, vendrá determinado en buena medida por estas actitudes, que serán elementos claves para determinar las direcciones que deberían tener las intervenciones pedagógicas a implementar (Nero y Ahmad, 2014) en función de los objetivos del alumnado (Starks y Paltridge, 1996).

Esta tesis doctoral se inclina más hacia la vertiente sociolingüística del estudio de las actitudes, con el objetivo de configurar una radiografía general sobre las actitudes de los estudiantes chinos ante la lengua española y sus variedades diatópicas más habladas, clasificadas por países. Aun así, el entorno en el cual se desarrolla el estudio, con participantes cuyas características son representativas de la adquisición de segundas lenguas, ofrece un interesante espacio de intersección parcial entre estos dos campos de la lingüística.

Una vez demostrada la relevancia del estudio de las actitudes lingüísticas, primero de forma global y luego de manera más específica en los campos de la sociolingüística y de la ASL, es necesario detenerse y analizar con precisión la naturaleza y características de los dos objetos actitudinales que centran esta investigación. Veamos, a continuación, las características del objeto actitudinal que nos conciernen: la variación lingüística y las variedades diatópicas.

Las Variedades Diatópicas y su Variación

El primer objeto actitudinal que se analiza en esta investigación es la variación

lingüística, entendiéndose como todos los procesos y elementos que diferencian diferentes tipos de habla y transmiten la misma intención comunicativa, tratándose a su vez de los elementos generadores y diferenciadores de “lenguas, dialectos, sociolectos, registros, estilos y otros tipos de hablas específicas” (Moreno-Fernández, 2010, p. 16). Estos elementos pueden ser o bien de multivocidad, en los cuales ciertos rasgos de una variedad no coinciden de manera unívoca con una sola intención comunicativa, o de alternancia, cuando en el continuo lingüístico aparece más de un símbolo para expresar lo mismo (Moreno-Fernández, 2010). La aparición de uno u otro puede estar influenciada por factores meramente lingüísticos, relacionados por ejemplo con el aparato fonador, con el contexto de uso de la lengua o con factores extralingüísticos, como la historia, la sociedad o la geografía. De este modo, y debido a la compleja interrelación entre estos factores, las variedades lingüísticas adquieren rasgos que hacen que se diferencien las unas de las otras en un proceso dinámico continuo en el cual participan e influyen todos y cada uno de los hablantes.

Dentro de la conceptualización de la variación, resulta necesario preguntarse “variación respecto a qué”, lo cual lleva a la definición de lengua estándar, noción sumamente controvertida en el nivel lingüístico y ampliamente extendida en el nivel popular. Generalmente, se asocia con el registro escrito de la lengua, con una forma que representa a todos los hablantes de la lengua, y que muy a menudo se relaciona con el concepto de norma culta, más representativo de “una demanda social que responde a unas creencias populares sobre el buen uso de la lengua” (Moreno-Fernández, 2010, p. 41) que de una existencia real y tangible. Al tratarse del modelo transmitido de forma

hegemónica en niveles educativos, se asocia con el prestigio que las diferentes comunidades de habla vinculan con la educación, pareciendo que estándar y educación sean dos conceptos que deberían ir de la mano y que el uno difícilmente se pudiera entender sin el otro.

Uno de los factores que parece generar parte de la confusión en la definición de estándar es su asociación con criterios geográficos, cuando tal y como se menciona anteriormente su categorización viene dada por aspectos como el acceso a la educación y su uso en clases sociales privilegiadas. La visión que relaciona estándar y educación, alineada con los postulados de Moreno-Fernández (2010), choca con la visión popular de la cuestión, representada en posiciones como Oesterreicher (2004), el cual defiende hasta cuatro estándares cuando se refiere a la lengua española: el estándar europeo, el propio de México, el de Buenos Aires y el de los países andinos. Esta categorización, además de asociar determinadas variedades estándar de determinados lugares como representativas de otras, describe el español de los EEUU como problemático en términos de estandarización, muy probablemente al encontrarse en un entorno de bilingüismo poco balanceado donde la presencia de la lengua española en entornos educativos no goza de los privilegios de la lengua hegemónica del país.

Si bien y desde un punto de vista del estándar los postulados de Oesterreicher (2004) parecen poco consistentes, resulta incuestionable que la lengua española se presenta con alta variación lingüística dependiendo de la zona donde se habla, y que sus hablantes desarrollan diferentes actitudes hacia ellas dependiendo de la variable geográfica, que definirá a su vez las variedades diatópicas de una lengua.

Las variedades de la lengua española según geografía o variedades diatópicas son el segundo objeto actitudinal que se estudia en esta tesis doctoral. En el caso de la lengua española, la asignación directa de una variedad diatópica con un país resulta conflictiva, habida cuenta que las lenguas pueden presentarse con alta variación en el continuo dialectal dentro de los mismos territorios donde se hablan, pudiendo parecer absurda la pretensión de que las divisiones nacionales puedan servir como elemento compartimentador de modos de habla. Para muestra, un botón: en España, de modo idéntico a los EEUU, se hablan diferentes variedades del español según el origen e influencias sociolingüísticas de sus hablantes. A esta diversidad de variedades diatópicas dentro de los confines nacionales hay que añadirle la recientemente mencionada conceptualización de las lenguas como un continuo dialectal, aspecto que dificulta enormemente la labor de establecer líneas claras entre una serie de términos asociados con la variación lingüística. Según Moreno-Fernández (2010), estas inconsistencias con la etiquetación de determinadas hablas y sus asociaciones geográficas son resultado de la necesidad social de dotar de cierto orden a la complejidad en la cual se presenta el continuo lingüístico, constituyendo esta etiquetación la herramienta usada por las comunidades de habla para organizar las realidades lingüísticas propias y las que les rodean.

Aun así, y reconociendo que las clasificaciones diatópicas realizadas por los hablantes muy probablemente adolezcan de precisión, se trata de aquellas usadas por los usuarios de las lenguas, creando a partir de ellas jerarquías lingüísticas (Jenkins, 2005). Como resultado de estas jerarquías nacen los conceptos de lengua y dialecto, sobre los

cuales resulta imprescindible obtener una aproximación lo más precisa posible, máxime en un contexto como China, donde como veremos en siguientes apartados, la taxonomía lingüística establecida difiere considerablemente de aquella usada en la mayoría de territorios occidentales.

La palabra dialecto normalmente lleva asociada la idea de subordinidad, desprestigio, origen compartido, con un nivel de estandarización inferior al de las lenguas. Esta conceptualización, realizada a través de las percepciones de los hablantes, parece conflictiva habida cuenta que toda lengua se adquiere mediante un dialecto o variedad diatópica, llegándose a la conclusión que cualquier definición de dialecto “debería incluir el concepto lengua” (Moreno-Fernández, 2010, p. 18). Además, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, parece imposible discernir lengua de dialecto, de modo que la distinción de lengua o dialecto suele reducirse a cuestiones geopolíticas y criterios de oficialidad lingüística. De alguna manera, las instituciones y los hablantes determinan de manera más o menos precisa zonas lingüísticas a partir de dialectos con la finalidad de ordenar la complejidad del continuo lingüístico, y son los mismos hablantes quienes deciden si sus variedades pueden considerarse lenguas o dialectos dependiendo de criterios identitarios y de pertenencia y del nivel de diferenciación lingüística de su habla respecto a otras. Así pues, lengua y dialecto se definirían a partir de cuestiones sociales y lingüísticas (Moreno-Fernández, 2010), y la visión de esta cuestión dependerá de los criterios del grupo que lo analice.

Con el fin de arrojar luz al conflicto definicional entre lenguas y dialectos, Kloss (1967) incluye la categorización de lenguas en tres tipos: las lenguas *Abstand*, *Ausbau* y

Dach. Esta categorización permite definir las lenguas en función de cómo se relacionan con otras y comprender mejor cómo situar una lengua en el continuo variacional en el que se presenta. Las lenguas Abstand se conciben como lenguas lingüísticamente distantes, como el español y el mandarín. Las lenguas Ausbau son aquellas que han desarrollado prestigio debido situaciones sociolingüísticas determinadas respecto a otras, como por ejemplo el habla del norte de China, concretamente el habla de Beijing, y el habla de otras zonas del territorio chino dentro de la familia de lenguas sónicas dentro del tronco de la familia lingüística sino-tibetana. Las lenguas Dach son lenguas que juegan un papel de paraguas, que sirven de referencia para otras, como por ejemplo el euskera batua y los diferentes dialectos presentes en el País Vasco.

De cualquier modo, las creencias asociadas con la variación lingüística, el binomio lengua-dialecto y el uso de ciertas variedades en determinados contextos están presente en profesores y alumnos en la mayoría de instituciones educativas en China (Pan, 2011), por lo que un conocimiento profundo sobre estos elementos basales, de entrada relacionados con la lengua materna, se antoja como clave para determinar las actitudes de los participantes en sus segundas lenguas.

La Variedad Lingüística en Entornos de Aprendizaje de Segundas Lenguas

Hasta ahora, todos los conceptos presentados se han desgranado desde el punto de vista del hablante monolingüe. Si bien la complejidad de estos procesos es indudable, esta realidad se complica aún más en entornos bilingües, en los cuales el habla se ve influenciada también por las influencias interlingüísticas en sujetos bilingües (Wolfram, 2014), añadiendo a las perspectivas anteriores una nueva dimensión.

Preston (2000) presenta un modelo psicosociológico en el que distingue cuatro fases previas al habla: intención, generación de información relevante, intervención gramatical y salida. Durante los dos pasos intermedios de este proceso intervienen mecanismos periféricos de selección sociocultural que determinarán qué información tiene que formar parte de la salida y cómo tiene que expresarse gramaticalmente. En el caso de los hablantes bilingües, el hipotético módulo de intervención gramatical estaría representado por tantas lenguas y variedades como los hablantes hayan adquirido, y las características de su activación vendrían determinados nuevamente por los factores ambientales definidos por la selección sociocultural. Es importante destacar que ni el aparato gramatical ni los mecanismos periféricos de selección natural son completamente homogéneos, por lo que las influencias mutuas entre los diferentes elementos del sistema influirán en la salida o interlengua (Selinker, 1972), la cual se ha demostrado que también presenta dinámicas de variabilidad (Ellis, 1995) y, por lo tanto, una producción en L2 o L3 con influencia de la lengua materna y/o otras lenguas adquiridas. Aun así, el nivel de variabilidad que los estudiantes de segundas lenguas presenten en sus actos de habla vendría determinado por las características y cantidad de input lingüístico al cual hayan sido expuestos (Ellis & Ellis, 1994). Su definición, aunque presenta muchos rasgos parecidos, difiere de la variación tal y como se entiende en el nivel dialectal, debido a que esta se interpreta en términos de interlengua y como resultado de condicionamientos internos y externos al aprendizaje (Moreno-Fernández, 2010).

Si bien el modelo de Preston (2000) no explicita el rol de las actitudes, este menciona la presencia de mecanismos periféricos de selección sociocultural en los cuales

muy probablemente podrían influenciar las actitudes, en los cuales se vería representado todo el conocimiento sociolingüístico adquirido no solo en la L1, sino también en cualquier hipotética L2 o L3, tal y como sí sucede en el módulo de intervención gramatical. A falta de cualquier tipo de confirmación empírica, ello podría abrir la puerta a la realidad de que las actitudes adquiridas en L2 pudieran influenciar la intervención gramatical en una L3 o la configuración de las mismas, hecho que añadiría una capa más a la importancia de las actitudes hacia L2 o L3 como elementos modeladores del discurso en segundas lenguas.

Sea como sea, tanto las actitudes como los objetos actitudinales presentados hasta ahora están subyugados al contexto sociocultural con el cual interactúan, tratándose su estudio en el vacío una tarea estéril. A continuación, se analiza profundamente el contexto en el cual se lleva a cabo esta investigación, tanto desde un punto de vista macro (país y relación con el español y las lenguas extranjeras) como micro (instituciones educativas y perfil sociolingüístico de sus miembros).

Entorno del Estudio

El Español, Lengua Global

Como resultado de la globalización, nuevos contextos lingüísticos están emergiendo y, de forma paulatina, un número de lenguas están convirtiéndose en globales debido a las características de los nuevos entornos de comunicación y a las realidades lingüísticas de los hablantes que interactúan en ellos. A día de hoy, el rol del inglés como lengua internacional por excelencia y lingua franca mundial es indiscutible, y dicho fenómeno ha sido profusamente investigado dentro del campo de los Ingleses

globales (Inglés mundiales, Kachru, 1985; Kachru, 2006).

La lengua española, considerada una de las más habladas del mundo del mismo modo que el inglés, presenta unas características que la hacen diferir del modo en el cual el inglés ha sido conceptualizado como lengua global, encontrándose probablemente la mayor diferencia con el inglés en la categorización de sus hablantes como nativos o no nativos. El modelo de círculos concéntricos de Kachru (1985), que divide los hablantes de inglés en círculos interiores, exteriores y en expansión, ubica un 19.3% de los hablantes de inglés en el círculo interior (nativos), cifra que contrasta con el 96.6% de los hablantes del español situado en la misma posición (Moreno-Fernández, 2007). A pesar de esta obvia diferencia, ambas lenguas comparten características debido a los múltiples focos de hablantes que presentan y a su elevado número de hablantes: a las dos se las asocia con un valor económico (Carreira, 2003) y cohabitan en territorios con otras lenguas oficiales y no-oficiales donde ejercen roles de lingua franca (Garrido, 2010).

Ahora bien, ¿puede la lengua española considerarse una lengua global? Coupland (2010) propone una clasificación de fenómenos de globalización de lenguas que comprende tres niveles: multilingüismo global, discursos de globalización y lengua y mercados e inmigración. El primero asocia la globalización con el mantenimiento y desaparición de las lenguas mundiales dentro del enfrentamiento entre perspectivas multilingüistas y monolingües. En esta categoría se incluiría el estudio de las diferentes variedades de las lenguas, sean globales o regionales, y quedarían encasilladas las políticas de divulgación de la lengua y cultura promovidas por diferentes instituciones vinculadas con la lengua, en este caso el español. Estas instituciones juegan un papel

importante en la expansión de la lengua y son fuente de debate y controversia. Algunos autores (Mar-Molinero, 2007) critican instituciones como la Real Academia de la Lengua (RAE) o el Instituto Cervantes al ser usadas como herramientas para divulgar “no solo el español de España, sino también el de la España central, sin contaminar” (Mar-Molinero, 2007, p. 168), mientras que otros (Helfrich, 2008) apuntan que el modelo propugnado por estas instituciones propone enfoques pluricéntricos reflejados en la presencia de 22 Academias de la lengua española (Moreno-Fernández, 2010) repartidas por todos los países donde el español es oficial más los EEUU. En segundo lugar, quedarían encuadrados los discursos de la globalización, es decir, en qué lengua y cómo se transmiten los contenidos producidos para una audiencia global. En este respecto, parece claro que la presencia del inglés es totalmente hegemónica, puesto que incluso en grandes comunidades de habla hispana puede llegar a imponerse a la lengua española generando entornos diglósicos. Latinoamérica constituiría la gran excepción dentro del tablero geopolítico en este aspecto, entendiendo la globalización en este caso desde un punto de vista regional. Dentro de esta categoría sería necesario desgranar también cuál es la presencia del español en Internet: según el Anuario del Instituto Cervantes (2012), el 8% de los usuarios de internet se comunican por la red en español, lengua que se sitúa en la cuarta posición en cuanto a búsquedas, cifras similares a las ofrecidas por Internet World Stats (2019), según el cual el español se situaría como la tercera lengua más usada en internet por detrás del inglés y del chino. La cifra absoluta de usuarios que acceden a contenidos en español en internet se sitúa en 337 millones (Internet World Stats), cifra que se presume que aumentará a medida que las cifras de penetración de internet en

hogares de Latinoamérica incremente. De este modo, resulta evidente que la presencia del español en internet es abundante, lo cual si bien la confirma como lengua global, deja la puerta abierta para la investigación la concreción de cuáles de estos usuarios la usan para acceder a contenidos con perspectivas globales. Dentro de la clasificación de Coupland (2010), en tercer lugar se incluiría la categorización del español como lengua global en relación con los mercados y los movimientos migratorios. Desde esta perspectiva, es nuevamente importante remarcar la extensión del español como lengua de uso como vehículo comunicativo en Latinoamérica, donde se usa como lingua franca para el establecimiento de relaciones entre comunidades bilingües prácticamente en todo el continente, del mismo modo que sucede en la Península ibérica y en las relaciones entre ambos territorios. El papel totalmente relevante de la lengua española en estas tres categorías refleja de forma evidente la relación entre la lengua española y la globalización, por lo que podría considerarse plenamente una lengua global (Mar-Molinero, 2010).

Una vez confirmada la categoría del español como lengua global, resulta necesario preguntarse cuáles son las características de esta globalidad. Bernárdez (2010) presenta la lengua española como “una lengua sin centro y multicentrada” (p. 1), de manera parecida a la caracterización pluricéntrica de Thompson (1992). Bosque (2009) confirma esta caracterización de la lengua española, añadiendo la imposibilidad de presentar ninguna variedad de ningún país o comunidad ejerciendo de modelo panhispanico, lo cual se alinea completamente con las aseveraciones de Moreno-Fernández (2010) referentes a la inexistencia de una forma estándar asociada con la

geografía, al responder esta no a criterios lingüísticos, sino a necesidades sociales. Esta pluricentralidad o “reconocimiento de las variedades ajenas como legítimas y aceptadas en la comunicación” (Garrido, 2010, p. 76) contrasta con la visión mucho más popular que asocia una lengua con una nación cultural o “*Kulturnation*” (Del Real Alcalá, 2011) que se vincularía con la noción de “panhispanismo”, que acepta la influencia mutua entre las diferentes variedades del español (Moreno-Fernández, 2005, p. 36) pero genera a su vez controversia al presentar la hispanidad como concepto cultural (Garrido, 2010).

La Globalidad de la Lengua Española desde un Punto de Vista Utilitario.

Como hemos visto, la cantidad de hablantes de español en el mundo, su apoyo institucional en el nivel internacional y su rol como lengua hegemónica en Latinoamérica la convierten en una lengua global. Independientemente de las fuentes y del modo de contabilizar el número de hablantes, todas las clasificaciones la sitúan entre las cuatro lenguas más habladas del mundo compartiendo presencia con el inglés, el mandarín y el árabe. Tal y como veremos de forma sucinta más adelante, determinar quién habla realmente mandarín parece una tarea compleja, habida cuenta que en China muchísimos de los considerados hablantes tienen una competencia limitada solo a destrezas receptivas por su rol como lingua franca. El caso del español y del inglés son diferentes, al ser el español lengua oficial compartida por todos los países latinoamericanos menos Brasil, Surinam y Guyana, y por el rol del inglés como lengua hegemónica en el nivel mundial.

Sea como fuere, en el caso del español, al igual que el inglés, lengua, cultura y economía aparecen relacionadas (García Delgado, 2009), por lo que las asociaciones que sus aprendices como segunda lengua hacen con la vertiente monetaria de su aprendizaje

son obvias. García Delgado (2008) expone el carácter positivo de la globalización del español desde un punto de vista económico, debido principalmente a la expansión internacional de empresas españolas y al valor de los referentes culturales asociados con la latinidad, relacionados en su mayoría con la lengua española exceptuando los EEUU, donde la latinidad gradualmente se difunde de forma bilingüe, en español e inglés. Dentro de esta visión, Garrido (2010) denuncia el aprovechamiento de la identidad lingüística para favorecer la expansión española en Latinoamérica mediante la creación de estados emocionales favorables gracias a la lengua común, aspecto por otra parte legítimo que contribuiría a desarrollar el poder internacional de la lengua (García Delgado, 2009). El uso de la lengua española como vehículo de expansión parece no ser exclusivo de España, pues países como Chile (Piña y Romano, 2015) también la consideran un activo a explotar para favorecer el intercambio turístico y comercial con países asiáticos como China. A pesar de esta situación, la riqueza generada por la lengua española parece no repercutir directamente a los países de habla hispana, incluidos los EEUU (Carreira, 2003; Marcos-Marín, 2006).

Desde un punto de vista del aprendizaje de la lengua española, en ciertos entornos bilingües en los cuales los hablantes, además de su lengua nativa, cuentan con un alto dominio del inglés, el español resulta una tercera lengua atractiva debido a su carácter global, al ser considerada una herramienta de entrada tanto al espacio europeo como a América. Este es el caso de China, donde la presencia del español, si bien relativamente reciente, demuestra un crecimiento constante que contribuye en la consolidación del español como lengua global. En las siguientes líneas, se exponen brevemente las

características del español en China de forma general y en entornos educativos.

El Español en China

Evolución Histórica. A pesar de tratarse de una cuestión sumamente controvertida, en los Analectos de la Dinastía Liang, un libro histórico del siglo VII, se especula acerca de un viaje en el siglo V del misionero budista Hui Shen a la tierra de Fusang, que algunos académicos sitúan en el México actual (Leland, 1875), en Japón (Schafer, 1989) o en la actual Vancouver (de Guignes, 1761). Independientemente de si este se tratara del primer contacto entre culturas chinas y pre-hispanas, el primer contacto lingüístico entre el español y la cultura china se produce a mediados del siglo XVI mediante los puertos de Filipinas (Morales, 2010), que establecieron dinámicas conexiones con Acapulco, México. Estos incipientes contactos propiciaron las primeras migraciones chinas a países de habla hispana y se mantuvieron de forma intermitente hasta el siglo XIX, durante el cual el estallido de las Guerras del Opio en China y sus consecuencias marcan el inicio de la historia contemporánea del país por lo que se refiere a su relación con el resto del mundo, y por ende, con las lenguas extranjeras.

Si bien y desde un punto de vista lingüístico dichas guerras no fueron relevantes, supusieron el primer contacto pleno de China con occidente, en el cual la abrumadora superioridad tecnológica de las fuerzas occidentales (Westad, 2012) y los desiguales tratados firmados como resultado de la guerra (Lovell, 2015) marcarían el inicio de un escenario completamente nuevo por lo que se refiere a las relaciones China-occidente, que hasta la fecha estaban marcadas por un intenso y deseado aislamiento chino respecto occidente. Existe, pues, un amplio consenso entre los académicos en que la Primera y la

Segunda Guerra del Opio suponen el inicio de la modernidad China (Westad, 2012), y que esta se forjó de manera traumática y contribuyó de forma trascendental en la creación de la psique nacional china por lo que se refiere a sus relaciones con productos y culturas extranjeras.

Es precisamente en este contexto cuando se empiezan a impartir los primeros cursos de español en China, en la escuela *Jingshi Tongwenguan*, como parte de las nuevas políticas gubernamentales requeridas debido a los forzados procesos de apertura que el país estaba atravesando. El objetivo fundamental de este centro era la formación de traductores, tendencia que continuó hasta bien entrado el siglo XX. Durante el siglo XIX, la discreta hegemonía en el aprendizaje de segundas lenguas era ya para el inglés, que ya había sido introducido en el país previamente por parte de misioneros ingleses y americanos (Marco-Martínez y Marco, 2010).

Este panorama se mantiene estable hasta la fundación de la República Popular de la China en 1949. A partir de este año, y como resultado del encadenamiento de tres conflictos determinantes para el devenir del país (Guerra Civil, Segunda Guerra Mundial y Segunda Guerra Sino-japonesa), las situación geoestratégica de la República Popular de la China cambia por completo. El país se alinea con el bloque comunista y la lengua rusa se convierte en la lengua extranjera hegemónica debido a las estrechas relaciones que se establecen con la Unión Soviética, lo que contrasta con la marginación que sufren las lenguas occidentales como resultado de la polarización del mundo entre el bloque comunista y el capitalista. El final de la Guerra Civil en 1949, conflicto interno de una duración de más de veinte años, lleva de la mano la huida de todo el cuerpo diplomático

chino entre el que se encontraban todos los especialistas en lengua española. No es hasta 1952, a raíz del Congreso por la Paz de Asia y la región del Pacífico, que las autoridades chinas se percatan de que no se cuenta con ningún hablante de español para desempeñar las labores de interpretación de los representantes latinoamericanos, y la solución de emergencia a aquella situación, la designación de un diplomático retirado, sienta las bases de los primeros estudios de español en la China comunista en la Universidad de Lenguas de Pekín. En el nivel anecdótico, incluso más si cabe debido a la temática de esta disertación, los primeros alumnos que se reclutaron fueron hablantes de francés a los cuales se les convencía de estudiar español “porque no era difícil, solo era un francés mal hablado” (Vidal, 2018).

Desde su inicio en 1952 hasta 1956, China solamente contaba con once profesores de español y cuarenta y un alumnos licenciados (Marco-Martínez y Marco, 2010), guarismos indicativos de la fragilidad con la que arrancaron los programas de lengua española en China. Es importante remarcar que en esta época China atravesó uno de los momentos más complicados de su reciente historia debido a las terribles hambrunas que asolaron el país en la década de los cincuenta, por lo que el aparente poco interés por el aprendizaje del español probablemente no fuera exclusivo de la lengua española. A partir de los años sesenta, las políticas educativas empezaron a otorgar relevancia al estudio de lenguas extranjeras, focalizándose especialmente en el desarrollo de destrezas como la lectura como apoyo a la metodología de gramática-traducción (Yang, 2000), y el inglés recuperó su hegemonía sobre el ruso, convirtiéndose de nuevo en la principal lengua extranjera. Es precisamente en esta década cuando se publica el primer manual de

aprendizaje del español en China (“El Español”, 1962), y probablemente lo haga en un momento poco halagüeño habida cuenta que en los siguientes años empezaría la Revolución Cultural China, considerada por muchos académicos (Deng & Treiman, 1997; Zuo, 1991) como el periodo más negro de la historia contemporánea de China y que frenaría el desarrollo del aprendizaje de segundas lenguas en todo el país. A pesar de la interrupción en el desarrollo educativo del país, durante este periodo la República Popular de la China establece sus primeras relaciones diplomáticas con países de habla hispana tales como Perú y México, y como consecuencia el estudio de la lengua española recobra fuerza. Es también en este periodo cuando se determina la clasificación de lenguas extranjeras entre lenguas grandes (*dayu*) y lenguas pequeñas (*xiaoyu*), que permanece vigente hasta la fecha y que todavía condiciona la visión de los ciudadanos chinos de las lenguas extranjeras. Se consideran lenguas grandes aquellas cuya influencia en la sociedad china se considera más trascendente, como por ejemplo el inglés y el francés, y lenguas pequeñas aquellas minoritarias entre las cuales aún se incluye el español.

En la Actualidad. Si consideramos el modelo de círculos concéntricos de Kachru (1985), la lengua española en China se ubicaría en el círculo expansivo. La paulatina internacionalización de China y su acelerado desarrollo económico se han convertido en la principal fuerza motriz de este fenómeno, donde las políticas lingüísticas, tal y como se ha mencionado en el apartado anterior, han atravesado intensos cambios en la última mitad de siglo (Pan y Block, 2011). El alto prestigio asociado de la adquisición de lenguas contrasta con otras naciones asiáticas vecinas como Japón, con dinámicas

sociales menos favorables en este aspecto (Taguchi, Magid y Papi, 2009). Este hecho se ve reflejado en las palabras de Gisela Conde, consejera de Educación de la Embajada española de China, en las cuales destaca la percepción por parte de los aprendices chinos del español como “una lengua internacional que abre puertas al mundo de los negocios” (Vidal, 2018), y en las observaciones de Song & Wang (2017), según los cuales “la imagen del español en China ha mejorado en los últimos años” (p. 205). Estas dinámicas positivas se ven reflejadas en recientes datos del Instituto Cervantes (2018) y en el creciente interés de China ante la lengua española, que cuenta con el mayor número de estudiantes de español del mundo solo por detrás de los EEUU (González Puy, 2012).

El baile de cifras dependiendo de la fuente consultada dificulta cuantificar exactamente el número y características de los estudiantes y hablantes de español en China, pero todas las fuentes confirman que está claramente en boga (Instituto Cervantes, 2018; Morales, 2018; González Puy, 2012; Song & Wang, 2017; Xinhuanet, 2017; Vidal, 2018). En 2012, la lengua española se enseñaba en 52 universidades chinas como una carrera de cuatro años, en 23 universidades como una carrera de tres años y en 21 universidades como un curso electivo (González Puy, 2012). En el año 2018, la decana de la Facultad de Estudios Europeos y Latinoamericanos de SISU (Shanghai International Studies University), Yu Man, sitúa el número de universidades impartiendo español en 96 (Agencia EFE, 2018), mientras que el número de estudiantes oscilaría según las fuentes: 14.000 (Agencia EFE, 2018), 20.000 (Zheng, 2015) o 40.000 (Vidal, 2018). Las probabilidades de que esta cifra continúe aumentando son altas debido al hecho que en septiembre de 2018 el español se convirtió en un curso electivo para estudiantes de la

escuela secundaria (Agencia EFE, 2018; Morales, 2018; Vidal, 2018). Del mismo modo, el número de estudiantes que cursan programas de estudio en España aumentó un 21% en 2016 según Xinhuanet, la agencia nacional de noticias de China (Xinhua, 2016).

En el nivel institucional, el Instituto Cervantes y la RAE han identificado este crecimiento en el interés en por la lengua española y China se ha convertido en un mercado estratégico para la difusión de la lengua y cultura hispanas. Actualmente, el Instituto Cervantes cuenta con sedes en Pekín y Shanghai, donde un número aproximado de 5.000 estudiantes toma clase, y es el mismo instituto quien certifica el nivel de dominio de la lengua con los exámenes DELE. Además, la reciente inclusión del español en el currículo de la educación secundaria ha llevado a la RAE al establecimiento de acuerdos con SISU, uno de los centros más prestigiosos del país para la enseñanza de lenguas (Morales, 2018). El objetivo principal de esta colaboración es la confección de las bases curriculares para la enseñanza del español en entornos de educación secundaria, en los cuales y de acuerdo con Darío Villanueva, su director, se implementarán modelos que presenten la lengua desde un enfoque panhispánico.

Si bien y desde el prisma educativo parece que la presencia de España en el desarrollo del español en China es indudable, desde un punto de vista económico las relaciones entre China y Latinoamérica atraviesan también un momento de intenso intercambio. La paulatina retirada de los EEUU de Suramérica ha contribuido a un aumento de la presencia china en el subcontinente, donde países como Chile, México, Perú o Argentina se han convertido en mercados objetivos de grandes compañías nacionales. En el periodo de 2000 a 2014, las transacciones comerciales entre países

latinoamericanos y China se multiplicaron por 22 (Bárcena, 2015), y de 2010 a 2016 China invirtió más de 90.000 millones de dólares en la región en actividades relacionadas con la explotación de materias primas, desarrollo de infraestructuras y sector terciario (Velázquez, 2017). Este desembarco de China en Latinoamérica cuenta con el total apoyo de los principales estamentos políticos chinos, prueba de ello es la activa participación del primer ministro Li Keqiang en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la celebración en Beijing en 2015 del seminario *Exploring New Paths for development: Experiences from Latin America and China* y la novena y décima Cumbre Empresarial China-América y Caribe (CECAL) en Guadalajara, México y Tangshan, China, respectivamente (Chen, 2017). Esta dinámica relación resulta especialmente relevante puesto que muchos de los estudiantes graduados en español optan por carreras profesionales en este ámbito como traductores (Song y Wang, 2017) en países como Bolivia, Perú o Chile.

El Sistema Universitario Chino para el Estudio del Español. En la República Popular de la China, los estudios de filología hispánica están regulados por el Ministerio de Educación en cuanto a la composición de los cursos, que siguen las regulaciones estipuladas por el “Plan curricular del Español para los períodos básicos y superiores”, diseñados por la “Comisión asesora para la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades de China” (Marco-Martínez y Marco, 2010). Los cursos de lengua española impartidos en universidades se dividen en dos tipologías: una formación íntegra de cuatro años, conocida como “Licenciatura en Filología Hispánica” (Marco-Martínez y Marco, 2010), y otra como parte de las titulaciones en lenguas extranjeras, que obligan a

los alumnos a cursar una segunda lengua extranjera.

Típicamente, la formación de cuatro años se divide entre una formación específica sobre la lengua y una formación genérica, común a todos los estudios universitarios del país. Los cursos específicos de lengua se tratan en función de cada destreza, además de cursos especializados en gramática, cultura y literatura, comprensión audiovisual, sintaxis y fonología, y se estima que ocupan dos tercios de la formación total (3000-3500 horas) de los estudiantes. Esta formación específica en español se divide en dos periodos: los dos primeros años se destinan a impartir los conocimientos básicos, esenciales de la lengua, y los dos últimos cursos se enfocan a la especialización (Marco-Martínez y Marco, 2010). El tercio restante lo ocupan otros cursos genéricos, que tratan aspectos como política y economía básica, ética, historia, filosofía o informática (Song y Wang, 2017). Recientemente, se está observando una tendencia al alza a pasar uno o dos semestres del tercer curso en programas en el extranjero (Xinhuanet, 2017), en países de habla hispana, y numerosas universidades internacionales han desembarcado en China para impartir programas duales con mayor o menor contenido de períodos de estudio en el extranjero. De acuerdo con los resultados de la *Investigación de la educación del español en escuelas superiores de China* (Zheng, Liu y Wang, 2011), los estudiantes de los dos centros universitarios más prestigiosos en la enseñanza del español (SISU y Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing) que participan en programas de español en el extranjero lo hacen en un 56% en España, en un 25% en México y en un 19% en Colombia, y los programas de más reciente creación eligen España como destino favorito en un 70%, (Zheng, 2015) por lo que parece que esta tendencia seguirá al alza a corto-

medio plazo.

El acceso a la carrera de filología hispánica se lleva a cabo mediante los mismos exámenes nacionales, el *gaokao*, y los alumnos acceden a ella, generalmente, sin ningún conocimiento previo de la lengua. La principal motivación para el aprendizaje del español es de carácter instrumental (Marco-Martínez y Marco, 2010), tal y como sucede con otras lenguas extranjeras en China (Pan y Block, 2011), recayendo un carácter mucho más secundario las finalidades integrativas para el estudio de una segunda lengua.

Tras completar los estudios de Licenciatura en Filología Hispánica, los alumnos interesados pueden continuar su formación en español mediante programas de postgrado, que suelen tener una oscilación de dos a tres años.

Metodología. Hasta la fecha, pocos estudios han hecho hincapié a la metodología usada para la enseñanza de español en China en contextos universitarios. Sánchez-Griñán (2009a) enfatiza en la complejidad que supone la implementación de un enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas en este país, cuyo intento de implementación ha llegado a ser descrito como desastroso (Ouyang, 2000; Lynch, 2002) debido a los valores culturales que emanan del confucianismo, según el cual la figura del docente es central e incuestionable y la comunicación en clase debería entenderse como un acto unidireccional, otorgándoseles a los alumnos un rol pasivo, algo que chocaría con los postulados de los enfoques comunicativos (Hu, 2002). En la actualidad, se considera que la metodología usada para enseñar lenguas en universidades chinas podría definirse como ecléctica (Sánchez-Griñán, 2009a), a medio camino entre métodos de gramática-traducción y audiolinguales, aunque esta tendencia parece ir cambiando debido a las

nuevas generaciones de profesores que han accedido a cursos de formación en el extranjero (Marco-Martínez y Marco, 2010).

Tipología de Alumnos. Las demografía de la República Popular de la China y sus regulaciones en cuanto al acceso a la universidad hacen que los alumnos cursando titulaciones de español guarden características bastante homogéneas. Los alumnos universitarios se encuentran entre edades que oscilan los 17 y 23 años, y todos ellos acceden directamente a la universidad desde la escuela secundaria tras superar los exámenes nacionales, el *gaokao*, que incluye como requerimiento superar una prueba de inglés escrito. De ello se desprende que, si bien su competencia comunicativa en inglés podría divergir, todos ellos están plenamente familiarizados con el aprendizaje de una segunda lengua completamente diferente a la suya y de la cual poseen un nivel avanzado de comprensión lectora.

Debido a características culturales, conciben el proceso de aprendizaje de manera unidireccional, en donde los valores confucionistas y la centralidad de los exámenes resultan capitales (Sánchez-Griñán, 2009a) en su desarrollo de actitudes ante los diferentes fenómenos que se dan lugar en entornos educativos. Existe una falta de confianza a la hora de dar opiniones personales y centrarse en su individualidad, además de prevalecer el temor a no estar a la altura de las expectativas (*mei mianzi*, “perder cara”) y la inseguridad (Alfonso de Tovar et al., 2017), algo que influye en el desarrollo de las aptitudes comunicativas. Por contra, los alumnos suelen tener alta capacidad de atención y concentración y altos niveles de motivación para el aprendizaje de la lengua española.

La rapidez con la cual el entorno de los estudiantes cambia y la creciente exposición a culturas occidentales, ya sea a través de contenido cultural y pasando periodos en el extranjero, hace que estas características no debieran tomarse como estables e inmutables, máxime ante la ausencia de grandes estudios rigurosos y empíricos que permitan corroborar estas características.

Profesores. En las aulas chinas, y de manera tradicional y por cuestiones culturales, el profesor se conceptualiza como elemento central de las clases. La relevancia de este fenómeno es tal que se encuentra impregnado en el refranero popular, *san gang wu chang*, (三□五常), que promulga la indiscutibilidad del profesor como eje central y guía de los alumnos (Tiegong, 2014). Es por este motivo que lo que transmite el profesor en clase se antoja como clave en el desarrollo de las actitudes de los alumnos.

Hasta la fecha, y de manera parecida a lo que sucede con los alumnos universitarios chinos, se carece de un estudio profundo sobre las características del personal docente del español en las universidades chinas. Algunos artículos genéricos sobre la situación del español en China (Marco-Martínez y Marco, 2010) dan datos orientativos al respecto, mientras que otros de naturaleza institucional (González Puy, 2006) incluyen datos ya obsoletos hoy en día o con muestras demasiado reducidas (Chen, 2017).

De todos ellos resulta evidente que existe una división clara entre los profesores chinos (80%) y los extranjeros (20%) (Marco-Martínez y Marco, 2010). Esto se ve reflejado especialmente en la repartición de responsabilidades, capacidad de decisión y roles dentro de las instituciones, principalmente por cuestiones de organización jerárquica

universitaria dentro del sistema político nacional y por la práctica imposibilidad de encontrar profesores extranjeros cuyo nivel de chino pueda considerarse apropiado para desarrollar funciones administrativas y de gestión en las instituciones donde trabajan.

En cuanto a formación, y exclusivamente para profesores chinos, los requisitos mínimos para poder formar parte del equipo docente de una universidad son una licenciatura/grado en español y un curso de especialización (Marco-Martínez y Marco, 2010). Estos requisitos se flexibilizan de forma importante en el caso de los profesores extranjeros debido a la dificultad de satisfacer las crecientes necesidades de personal. A raíz también de la división entre profesores extranjeros y nacionales, los procesos de contratación suelen ser distintos, separándose entre contratación de profesiones nacionales y extranjeros.

El estudio de González Puy (2006) resulta importante para entender la tendencia en la contratación de profesores extranjeros, al ser su investigación uno de los primeros esfuerzos para obtener una radiografía del origen del profesorado del español en China. En su estudio, observa una tendencia a principios de siglo según la cual la proporción de profesores extranjeros provenientes de Latinoamérica va aumentando paulatinamente su presencia, aunque se sitúa aún en un importante desequilibrio respecto los peninsulares, que constituyen un 68% del total. Chen (2017) revisa este dato en la actualidad, y en una muestra más pequeña observa unos números muy parecidos, por lo que parece que la tendencia al alza en cuanto a la presencia de profesores de origen latinoamericano observada por González Puy (2006) no se ha mantenido. A la luz de estos datos y esta tendencia, Chen (2017) reclama la necesidad de atraer a más profesores nativos

latinoamericanos. Llama la atención que en ninguna de estos estudios aparece ningún profesor de EEUU, habida cuenta que ya se sitúa entre los países con más hablantes de español del mundo, y que la presencia de profesores extranjeros pertenecientes a países de habla no hispana no se considera.

Materiales: El Español Moderno. Existe una importante diversidad de opiniones en cuanto a la influencia que los materiales de clase tienen en el desarrollo de percepciones y actitudes hacia las lenguas (Bartram, 2010). En China, el manual usado por prácticamente todos los centros universitarios de enseñanza del español de manera hegemónica es el *Español moderno* (1999), escrito por Dong Yansheng y publicado por la editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing, que se convierte en el tronco principal alrededor del cual se articula la progresión de los alumnos en su formación universitaria. A pesar de que su uso no puede considerarse *de jure*, se trata del material de referencia para preparar los dos exámenes EEES de niveles 4 y 8, que se llevan a cabo en el segundo y cuarto año de formación académica y que constituyen los hitos que marcan la progresión del alumno. Dada la trascendencia que el sistema educativo chino otorga a las exámenes, cuya tradición se remonta a cientos de años, la superación de exámenes es aún considerada como herramienta clave para el ascenso social y de ahí que el uso de materiales para su superación y progresión en la titulación sea prácticamente incuestionable.

Un gran número de artículos dedicados a desgranar las características y situación de la enseñanza del español en China se han detenido a describir de forma más o menos sucinta estos materiales (Alfonso de Tovar, 2017; Chen, 2017; Donés-Rojas, 2009;

Marco-Martínez, 2010; Sánchez-Griñán, 2009b; Song y Wang, 2018; Tiedong, 2013). La mayoría de ellos lo han hecho con análisis desde el prisma metodológico y con grandes críticas, tales como las de Sánchez-Griñán (2009), según el cual aceptar los principios metodológicos propuestos en estos materiales implicaría un retroceso de más de cuarenta años en la investigación empírica en el campo de la enseñanza de segundas lenguas en occidente. Prácticamente ninguno de estos estudios pone el foco en el tratamiento de la variación lingüística. En su edición renovada de 2014, el libro incluye un apartado relacionado con conocimientos socioculturales, escrito en chino, en el cual se presentan singularidades de los países de habla hispana con especial énfasis en los latinoamericanos. Periódicamente aparecen contrastes léxicos entre diferentes variedades (coche/carro, pedir comida/ordenar), en la cual la contraposición siempre se da entre el español peninsular y el latinoamericano de manera genérica. Respecto a los modelos de lengua ofrecidos en las pistas de sonido, la nueva versión añade un hablante al ya existente, de modo que en la actualidad los alumnos cuentan con un modelo de lengua oral que pronuncia el sonido [θ] en los contextos característicos de la variedad peninsular norteña, mientras que este es ausente en la voz añadida en la nueva versión (Chen, 2017),.

Además de el *Español Moderno*, González Puy (2012) contabiliza hasta 60 materiales más para la enseñanza de español en chino, pero su uso es anecdótico comparado con la hegemonía del *Español Moderno*. Además del mencionado material, Tiedong (2013) analiza tres materiales más: *Sueña, Etapas y Español 2000*, y concluye que ninguno de los cuatro aborda con la profundidad requerida la cuestión del uso y

aprendizaje de las diferentes variedades en las cuales se presenta la lengua.

Una vez obtenida una visión general del entorno de aprendizaje del español en China, es necesario estrechar la visión a las características sociolingüísticas del China, pues resultarán un elemento clave para determinar cómo abordar el estudio de actitudes para esta tipología de hablante.

El Entorno Sociolingüístico en China

Es imperativo insoslayable que cualquier estudio académico cuyo objetivo sea profundizar sobre cualquier cuestión lingüística en China se detenga a explorar las características sociolingüísticas del país, puesto que su realidad demográfica y política dibuja un escenario lingüístico ciertamente complejo, en el cual la gestión y taxonomía de su multilingüismo sigue siendo aspecto controvertido hasta hoy en día. Además, el entendimiento de muchos de los conceptos clave para comprender esta cuestión difieren considerablemente de los paradigmas occidentales, por lo que una explicación pormenorizada de esta cuestión resulta imprescindible para hacerse una idea adecuada del contexto de estudio.

A pesar de la conceptualización general de China como un elemento monolítico en el nivel lingüístico, no solo por observadores externos, sino por sus propios habitantes (Kurpaska, 2010), se estima que en el país se hablan de manera nativa más de ochenta lenguas, todas ellas pertenecientes a la familia lingüística sino-tibetana y cuya frontera delimitando las unas de las otras permanece, desde un punto de vista académico, difusa. En uno de los pocos aspectos sobre los que parece haber consenso es en el establecimiento de dos grandes subramas de esta familia: las lenguas tibetano-birmanas y

las sónicas. En China, las lenguas pertenecientes a la familia tibetano-birmana solo se hablan en la región geográfica del Tíbet, mientras que las lenguas sónicas forman parte de un supergrupo conocido como “*hanyu*, 汉语“ en referencia al grupo étnico mayoritario del país, conocida también como “*zhongwen*, 中文“ en su versión escrita. La etnia Han representa un 92% de la población, y el concepto “*hanyu*” engloba toda la diversidad lingüística presente en las hablas nativas de los ciudadanos chinos de dicha etnia, cuya taxonomía resulta especialmente compleja y “sumamente controvertida” (Makley, 2003, p. 599). Prueba de ello son las 19 diferentes propuestas clasificatorias establecidas en el siglo XX (Kurpaska, 2010) para ordenar el tronco sónico y sus ramificaciones de manera coherente.

Teniendo en cuenta que cualquier esfuerzo jerarquizador válido pasa por la confección de clases o categorías de iguales o parecidas propiedades que definen cada nivel, y que a su vez describen niveles, subcategorías y subniveles, la divergencia en las características otorgadas a las clases que definen cada nivel del grupo lingüístico sónico impide una comparación consistente con la taxonomía presente en el tronco indoeuropeo. En otras palabras, y de manera simplificada y ejemplificadora, si bien ningún lingüista occidental pone en duda el carácter del catalán como lengua totalmente diferenciada del español, según la taxonomía sónica se consideraría el primero dialecto del segundo por cuestiones de organización política. Hasta la fecha, numerosos académicos (Kurpaska, 2010) se han hecho eco de esta situación, achacándola a la naturaleza social de las definiciones de lengua y dialectos (Moreno-Fernández, 2018).

Dada esta realidad, y tal y como ya se ha mencionado previamente en este

capítulo introductorio, uno de los conceptos importantes a tener en cuenta en esta tesis y en este contexto es el de dialecto, que en China se traduce como “*fangyan*, 方言“. Su significado literal es el de “habla regional”, definición que presenta importantes matices respecto a la usada por Moreno-Fernández (2010). En nuestro contexto de estudio, Gao (2015) define dialecto como una rama de la lengua de la nación en su variante local, usada en el nivel cotidiano en contraposición a las lenguas, que se entienden como conceptos genéricos, orientativos, artificiales, derivando de una entidad superior, integral, en nuestro caso el previamente mencionado *hanyu*. Así pues, el entendimiento del concepto dialecto en China no viene asociado a cuestiones de inteligibilidad, sino a cuestiones políticas, administrativas y de organización territorial (Kurpaska, 2010), donde la falta de elementos extralingüísticos relevantes definitorios de los grupos que las hablan impide sus categorizaciones como lenguas, manteniendo la categoría de dialectos.

Como consecuencia de esta complejidad y diversidad lingüística y con el objetivo reforzar los vínculos de unidad nacional, ya durante la dinastía Zhou (1046-256 a.C) se hacen los primeros esfuerzos para el establecimiento de un estándar nacional, basado siempre en los dialectos norteños de la familia lingüística sínica (Kurpaska, 2010), que llega hasta nuestros días con la consolidación del “*putonghua*, 普通话“, el “habla común”, usando como referente fonético la pronunciación propia de Beijing. Su establecimiento como estándar nacional fecha de 1955, y la responsabilidades del Estado como elemento difusor del mismo se ven reflejados en el artículo 19 de la Constitución de la República Popular de la China (Kurpaska, 2010). Además, en la Ley Nacional de Escritura de la Lengua Nacional, aprobada en 2001, se declara la versión escrita del

putonghua como la lengua común para los registros escritos, que será promovido y popularizado por el país, mientras que “todas las nacionalidades tendrán el derecho de usar y desarrollar sus propias lenguas y sistemas de escritura” (Ley Nacional de Escritura de la Lengua Nacional, 2001). Tal y como apunta Anshen (2001), y al considerarse “todas las nacionalidades” a la etnia Han y todos aquellos grupos ampliamente minoritarios presentes en el país, todos los llamados dialectos del *hanyu* quedan desprovistos de la cobertura de la Ley Nacional y no gozan de ningún tipo de privilegio ni derecho de uso, mientras que las lenguas habladas por el 8% de la población considerada minoría, muchas de ellas no-sínicas como el tibetano, lo tendrían. Según esta ley, el uso de dialectos solo estaría permitido en cuatro contextos: (1) cuando los funcionarios del Estado no tengan otro remedio que usarlos en actuaciones determinadas, (2) en retransmisiones, siempre y cuando gocen del permiso para hacerlo, (3) en óperas tradicionales y otras formas de arte y (4) si su uso es requerido con finalidades editoriales, de enseñanza o investigación. A pesar de la limitación en el uso de dialectos, la Ley remarca que la finalidad última del uso del *putonghua* no es eliminar los dialectos, sino minimizar la ininteligibilidad entre ciudadanos chinos (Guo, 2004), objetivo que según la Conferencia Nacional de Trabajos sobre Lengua (1997) se consideraría parcialmente logrado en 2010 y que se estimaría totalmente conseguido en 2050 (Saillard, 2004).

El éxito de esta política lingüística nacional, cuyo enfoque prevalente es el de expandir el uso del *putonghua* por todo el país, se ve reflejado plenamente en el campo educativo. Su uso es obligatorio en todas las instituciones de enseñanza superior, a pesar

de que la enormes dimensiones del país y su nivel de desarrollo hayan supuesto un obstáculo para su plena y total expansión. Del mismo modo, y debido al hecho que el *putonghua* se adquiriera, esencialmente y fuera de la zona de Beijing, en instituciones educativas, dicha lengua ha adquirido un componente elitista en detrimento de las otras lenguas o dialectos hablados en el país (Kurpaska, 2010).

Gao (2015) usa la palabra crisis y precariedad para definir el estado de los dialectos chinos durante los primeros años del siglo XXI (2002-2012), al identificarlo como un periodo intenso de desarrollo del país que contribuye a la diseminación y a la implementación más eficiente de las políticas lingüísticas expansivas del *putonghua*, y con ellas unas potentes ideologías favorables a la estandarización lingüística. A pesar de ello y de la relativa reciente implantación del *putonghua* como estándar nacional, los dialectos siguen usándose en común en contextos donde no deberían ser estrictamente usados, y de forma natural estos están influyendo también al *putonghua*. Si bien esta influencia es recíproca, la transferencia lingüística sigue siendo más marcada del estándar al dialecto que viceversa (Kurpaska, 2010). A la luz de estos datos, y si bien la dirección a la que se está desarrollando la evolución de la diversidad lingüística en China parece clara, el lento pero paulatino empoderamiento de los ciudadanos chinos podría estar abriendo una ventana de discusión sobre nuevas articulaciones en las cuales la riqueza lingüística se podría gestionar (Gao, 2015).

En esta tesis doctoral, cada vez que el autor se refiera a “dialecto” en el contexto chino lo hará de acuerdo con la taxonomía lingüística establecida en China y la definición de Gao (2015), que tal y como se ha visto previamente difiere considerablemente de

aquella utilizada según paradigmas de estudio occidentales.

Contribución de esta Tesis

Cualquier lengua se aprende a través de una variedad (Moreno-Fernández, 2010), y cuanto más pluricéntrica sea, más compleja se adivina la gestión de sus variedades en entornos de aprendizaje de segundas lenguas. Debido a ello, la enseñanza del español como segunda lengua acarrea una serie de cuestiones y controversias en cuanto a qué variedades deberían enseñarse y cómo, así como la manera adecuada de gestionar su rica y abundante variabilidad en entornos educativos para formar hablantes que, de manera parecida al inglés (Canagarajah, 2006), deberán tener una competencia lingüística multidialectal. La gestión de estas variedades en entornos educativos ha recibido considerable atención en el campo del inglés como lengua global (Galloway, 2013; Kachru, 2006; Mckenzie, 2010; Nero y Ahmad, 2014), en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (Andión-Herrero, 2007; Moreno-Fernández, 2010) y en el campo del español como lengua heredada en los EEUU (Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014; Fairclough, 2016; Gutiérrez y Fairclough, 2006; Leeman y Serafini, 2016). En todos los casos, los académicos acuerdan que el contexto sociolingüístico determinará la gestión de esta variabilidad, y dicho contexto dictará también cuáles son las reacciones que los estudiantes muestran ante el español y su variabilidad.

Esta tesis doctoral contribuye a dotar de un mayor entendimiento a la características actitudinales de los estudiantes de la lengua española ante la variación diatópica, que influirán de manera crucial en el proceso de toma de decisiones relativo a la gestión de la riqueza pluricéntrica del español en entornos educativos. Además, lo hace

respondiendo a las voces de notables lingüistas (Canagarajah 2006; McKenzie, 2008a; Pavlenko, 2002) que reclaman un abordaje en los estudios lingüísticos de actitudes que se aleje del prisma y caracterización occidental, y que dé respuesta a los fenómenos derivados de la transculturalidad (Canagarajah, 2006; Dragojevic, Giles and Watson, 2013; Dewaele, 2009a; Pavlenko, 2002; Yashima, 2009) emergida en siglo XXI y sobre la cual el conocimiento es incipiente.

La realización de esta investigación en China responde a esta necesidad, puesto que tal y como se ha visto en este capítulo introductorio, la tradición educativa, la realidad social y las características sociolingüísticas de China presentan abundantes diferencias respecto a los escenarios investigados habitualmente. Además, las características de sus hablantes de español añaden una variable más a la ecuación, que es la condición como hablantes de L3 de sus hablantes, ámbito en el cual la investigación es prácticamente inexistente (McKenzie, 2010a).

La obtención del punto de partida en el cual se encuentran los alumnos chinos de español en cuanto a sus actitudes hacia la variación y las variedades diatópicas en una de sus segundas lenguas, y la identificación de la posición se encuentran los profesores chinos del español respecto al mismo constructo, contribuye también al establecimiento de un primer paso para profundizar en el análisis de necesidades de esta tipología de alumnos y para el diseño de propuestas pedagógicas destinadas a posibilitar que los aprendices chinos del español puedan convertirse en sujetos capaces de comunicarse satisfactoriamente y de forma efectiva en la escena global.

Estructura del Estudio

Esta tesis doctoral está estructurada en seis capítulos. El primero de ellos sirve como punto de partida para ubicar al lector en el contexto de estudio. En el segundo, se analizan primero los conceptos clave de manera profunda, y luego se presentan aquellos estudios realizados hasta la fecha cuyos hallazgos son relevantes para lograr una mejor comprensión de las actitudes de sujetos hacia la variación y variedades diatópicas en lenguas maternas y segundas lenguas. El tercer capítulo hace referencia a la metodología, en el cual se justifican los métodos usados para la confección de la investigación, se exponen las preguntas de investigación y se describen de forma analítica todos los procedimientos llevados a cargo para la recolección de datos. En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos, guiados por cada una de las preguntas de investigación, y se verifica la validez y confiabilidad de los instrumentos usados. El quinto capítulo incluye la discusión de los principales hallazgos citados en el capítulo de resultados. Cierran esta documento las implicaciones pedagógicas a la luz de la investigación, las limitaciones del estudio y las conclusiones finales.

Síntesis del Capítulo

Este capítulo introductorio sirve como punto de partida para ubicar al lector en el contenido de la tesis doctoral. En él, se ha justificado la necesidad del estudio de las actitudes lingüísticas, al tratarse de elementos contenedores de estereotipos y juicios usados por los hablantes de lenguas como herramientas para simplificar la complejidad de la realidad. Debido a este hecho, muchas veces dichas percepciones son sesgadas, y muy a menudo dichos sesgos implican juicios no solo a las lenguas y variedades

estudiadas, sino a las comunidades que las hablan. También se ha descrito al detalle los objetos actitudinales, la variación y las variedades diatópicas, y se han puesto de relieve las controversias acerca de cómo estos elementos han sido caracterizados y qué limitaciones se asocian con dichas categorizaciones. En su última parte, se ha revisado de manera genérica el papel del español como lengua global y en qué situación se encuentra en China. A este análisis sobre la situación del español en China le acompaña una visión general sobre el panorama sociolingüístico en China, especialmente el relativo a la dicotomía entre lengua y dialecto en dicho país, cuya categorización dista considerablemente de la que se hace en entornos de estudio occidentales.

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este apartado se divide en dos bloques. En el primero, se discuten las diferentes conceptualizaciones teóricas del constructo actitudes, así como su vinculación con conceptos relacionados. En el segundo bloque, se revisan los artículos relacionados con las actitudes lingüísticas ante la variación y variedades diatópicas y los principales hallazgos. La revisión de la literatura del segundo bloque se efectúa mediante una progresión desde los estudios en hablantes monolingües, con más tradición, hasta los hablantes de segundas lenguas para concluir en aquellos estudios llevados a cabo en entornos de aprendizaje de lenguas extranjeras en China.

Actitudes: Definiciones y Marco Teórico

Debido a su importancia en el campo de la psicología social, las actitudes han sido conceptualizadas desde numerosas perspectivas y campos. La trascendencia e interés suscitado por este concepto ha desembocado en un complejo entramado de relaciones entre las mismas y determinados conceptos asociados, y ello ha generado muchas controversias en cuanto a qué componentes deberían incluirse o excluirse de su definición (Bartram, 2010; Wesely, 2012).

Desde la amplia e inclusiva perspectiva de la psicología general, las actitudes son consideradas como constructos hipotéticos “porque no se pueden observar de forma directa” (Roskos-Ewoldsen, 2008, p. 241). Desde marcos teóricos de psicología cognitiva, Allport (1954) define las actitudes como “estados neuronales y mentales de

predisposición ejerciendo una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo hacia los sujetos y situaciones con las que están relacionados” (p. 45), y Oppenheim (2000) como “estados de predisposición, tendencias a responder de una cierta manera al enfrentarse con ciertos estímulos” (p. 174). Desde la psicología social, las definiciones de actitudes incluyen respuestas evaluativas como punto central del constructo (Ajzen, 1991; Roskos-Ewoldsen, 2008), describiéndose como “evaluaciones positivas o negativas de los individuos ante la realización de un comportamiento de interés determinado” (Ajzen, 1991, p. 117). Vemos, así pues, diferentes conceptualizaciones del mismo constructo, que fluctúan desde la definición de las mismas como “estados de predisposición” hasta “evaluaciones”, incluyendo todas, de manera más o menos explícita, un componente asociado al comportamiento, muy probablemente asociado a las perspectivas desde los cuales se han estudiado: la mentalista y la comportamental.

Modelos Comportamentales y Mentalistas de Actitudes

Más allá de sus definiciones en el campo de la psicología, las actitudes se han estudiado desde dos perspectivas distintas, la mentalista y la comportamental. Ambas consideran que las actitudes se adquieren durante la vida, aunque algunos investigadores y de forma no poco controvertida (Wanke, Bohner y Jurkowitz, 1997) hayan hipotetizado que algunas de ellas pudieran ser heredadas.

Desde un punto de vista comportamental, se entiende que las actitudes de los individuos pueden ser estudiadas a través de sus comportamientos en determinados entornos sociales, de modo que su estudio se lleva a cabo exclusivamente mediante el

análisis de los comportamientos de los sujetos investigados, sin la necesidad de recurrir a metodologías cuyo foco resida en la elicitación de otras variables que pudieran influenciar en la explicación de las actitudes. McKenzie (2010a) critica esta conceptualización de las actitudes debido al hecho que bajo este paradigma el comportamiento observado se convierte en la única variable dependiente a investigar, y por lo tanto la única variable mediante la cual se podrían determinar las actitudes, considerándose factor necesario para el estudio de las mismas la inclusión de otras variables como el género, la edad o el bagaje lingüístico. Además, Baker (1992) apunta que asociar comportamientos con actitudes puede llevar a conclusiones erróneas, puesto que el comportamiento humano se rige por una complejidad de factores ausentes en otros elementos, lo cual supone un primer reto en cuanto al enfoque metodológico para investigarlas. La reciente evidencia de un componente actitudinal latente, no observable, aboga también por la necesidad de teorizarlas desde modelos diferentes a aquellos que plantean la variable comportamental como elemento central de las actitudes.

Como contraposición al modelo comportamental, la mayoría de investigaciones llevadas a cabo en el campo de la psicología social para el estudio de las actitudes se decantan por un modelo mentalista. Según este paradigma teórico, y en línea con las definiciones de Oppenheim (2000), las actitudes se entienden como estados de predisposición que saldrán a la luz y se traducirán en respuestas siempre y cuando reciban estímulos determinados (McKenzie, 2010). Estas definiciones validan la presencia de un componente latente actitudinal, y vinculan la aparición de un componente comportamental dependiendo de las características del medio en el cual se vean

expuestas. De este modo, las actitudes se entenderían como un constructo hipotético no observable que solamente puede ser inferido a través de las percepciones individuales, a través de aquello que sucede en la mente de los sujetos. Esta caracterización de las actitudes implica la presencia de tres componentes (Baker, 1992) que de manera simplificada y aplicada al aprendizaje del español como segunda lengua podrían entenderse de la siguiente manera: cognitivamente, el aprendizaje del español implica el desarrollo de unos conocimientos; afectivamente, provoca el goce por el acceso a los contenidos de una cultura hispanohablante y a la experimentación de emociones vinculadas con el aprendizaje y habla de la lengua; y comportamentalmente, implica la asistencia de clases para lograr los objetivos de aprendizaje (Garrett, 2010). De manera mucho más específica, y en relación directa con la temática de esta tesis doctoral, el componente afectivo de las actitudes, según el cual las mismas están vinculadas con las emociones desarrolladas durante la existencia del individuo, se vería representado con la percepción de una variedad como agradable por considerarse inteligible, habida cuenta que las variedades desconocidas e ininteligibles suelen generar actitudes negativas (Niedzielski y Preston, 1999). El componente cognitivo se vería representado a través de la presencia de esquemas mentales en los hablantes relativos a la adquisición de las variedades en cuestión y acerca de creencias sobre el mundo y determinados objetos individuales (incluyendo estereotipos que condicionan actitudes y percepciones hacia variedades lingüísticas (McKenzie, 2017; Niedzielski, 1999) que indicarían membresía a grupos sociales, nacionales y étnicos específicos). El componente conativo, si bien la presencia de una actitud no implica un comportamiento observable de manera

unidireccional, refleja una predisposición más o menos observable (Wanke y Bonner, 1997) hacia el mismo (condicionar la producción lingüística rechazando el uso de términos característicos de una cierta variedad de manera más o menos consciente).

Esta conceptualización tripartita de las actitudes ha gozado de gran popularidad recientemente, a pesar de las obvias limitaciones que se pueden vislumbrar debido a la naturaleza compartimentalizada mediante la cual se presenta cada uno de sus tres componentes. La manera en la cual sus componentes se combinan y especialmente se reflejan en comportamientos ha supuesto uno de los principales retos para su planteamiento teórico, siendo este último punto el más trascendental (Gass y Seiter; 1999) desde un punto de vista de implicaciones prácticas en su estudio.

Con el objetivo de lograr un mejor entendimiento de estas relaciones, Fishbein y Ajzen (1980) desarrollan la Teoría de la acción razonada (TRA). Según esta teoría, los seres humanos barajan las ventajas y los inconvenientes antes de tomar cualquier decisión, además de contemplar la reacción del entorno ante su comportamiento. De este modo, el foco no se sitúa en el objeto actitudinal, sino en las acciones relacionadas con el mismo. En el campo del aprendizaje de las lenguas, el foco investigador no sería la lengua en sí, si no las acciones que se toman para su aprendizaje. La TRA comprende cuatro componentes principales: las actitudes ante el comportamiento, la norma subjetiva, la intención comportamental y el comportamiento en sí mismo. Desde el punto de vista de las actitudes ante una lengua o variedad lingüística, las actitudes ante el comportamiento se asociarían con el juicio individual acerca de una determinada variedad. La norma subjetiva haría referencia a las percepciones individuales sobre las

implicaciones sociales (familia, instituciones educativas) ante el uso o aprendizaje de una variedad en concreto. La intención comportamental se referiría a la determinación de adquirir ciertos rasgos de una variedad, y el comportamiento propiamente dicho se asociaría con hablarla. El modelo de Fishbein y Ajzen (1980) fue extendido por Ajzen (1991) al formular la teoría de la acción planeada (TPA), que añade el control del comportamiento percibido como determinante de la intención, aspecto relacionado con la facilidad con la cual un comportamiento podría llevarse a cabo. De este modo, un comportamiento podría predecirse a partir de sus intenciones y su percepción sobre las restricciones a realizarlo.

Independientemente del enfoque elegido, la elección de modelos multipartitos como los propuestos por Baker (1992) o Fishbein y Ajzen (1980) para explicar las actitudes resulta útil para demostrar su complejidad y ambivalencia (McKenzie, 2010), que se puede reflejar en la voluntad para aprender ciertas variedades al mismo tiempo que se percibe que dichos rasgos no reciben valoraciones positivas por parte de la comunidad.

Como se ha ido desgranando en este apartado, una de las principales controversias de los modelos multipartitos de actitudes es el rol que juega el componente conativo, señalado ya por el propio Baker (1992) al considerarlo no observable en muchas ocasiones y entender que el desarrollo de una actitud ante un cierto objeto no necesariamente conlleva un comportamiento observable. Aun así, su definición de actitudes (1992) como “constructos hipotéticos usados para explicar la dirección y persistencia del comportamiento humano” sigue persistiendo en el factor conativo como

clave para conceptualizarlas. Del mismo modo, se presenta también la necesidad de cuestionarse si los hipotéticos componentes descritos en los diferentes modelos de actitudes contarían con el mismo peso relativo, o si algunos de ellos deberían influir más en su conceptualización. En esta línea, Cargile, Giles, Ryan y Bradac (1994) validan parcialmente el modelo tripartito pero asignándole más relevancia al componente cognitivo, y no esconden la necesidad de una reconceptualización total de este constructo hipotético.

La incuestionable controversia entre las diferentes conceptualizaciones de actitud ha llevado a algunos lingüistas (McKenzie, 2010) a considerar definiciones generales de actitudes de carácter unidimensional por considerarlas más adecuadas, dotando de gran importancia el contexto en el cual se investigan, situadas, en las cuales la realidad social en la que se ve inmerso su estudio se vincula con los procesos de aprendizaje (Bartram, 2010). Dentro de este marco, Chambers (1999) propone entender las actitudes como “todo el sistema de valores que los alumnos traen a su experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera” (p. 27). Esta es la definición genérica de actitudes que se utiliza en esta tesis doctoral, puesto que se destaca por su naturaleza situacional y pone de relieve la trascendencia que el entorno y las características sociales de los individuos investigados (Bartram, 2010) tienen en su configuración, y responde a los llamamientos que numerosos académicos (Canagarajah, 2006; Csizer y Dörnyei; 2005; McKenzie, 2010, Pavlenko, 2002, Yashima, 2009) han llevado a cabo en los últimos años para otorgarle al contexto un rol central en el estudio de las actitudes de los estudiantes de lenguas extranjeras.

Actitudes Lingüísticas y Conceptos Relacionados

De manera muy parecida a lo que sucede con el establecimiento de definiciones de actitud, el carácter profuso y transversal de las investigaciones en el campo de la psicología social ha desembocado en la presencia de múltiples conceptos para describir la naturaleza de los procesos de aprendizaje, solapándose a menudo y generando confusión debido a los íntimos y complejos principios que rigen las relaciones entre ellos.

Si estrechamos la mirada hacia el campo de las actitudes lingüísticas, esta realidad se complica aún más habida cuenta que dichas cuestiones se conceptualizan de forma diferente tanto en ASL como en sociolingüística, problemática bien reconocida dentro del campo de la lingüística (Chambers, 1999; Crookes y Schmidt, 1991; Dewaele, 2009a; Galloway, 2017; McKenzie, 2010). Esta situación obliga a definir de manera precisa todos estos conceptos con el objetivo de minimizar los problemas para operar con ellos, siendo algunos de ellos clave desde perspectivas sociolingüísticas, y otros desde perspectivas relacionadas con la ASL. Las siguientes líneas tienen el objetivo de poner un poco de orden al respecto y aclarar su conceptualización y establecer qué puntos comunes presentan con las actitudes, siendo para ello necesario empezar con una breve referencia a los trabajos fundacionales de Gardner y Lambert (1972), tremendamente influenciales y que establecen el punto de partida en el estudio y definición de los principales términos de la psicología social relacionados con la sociolingüística en entornos de ASL.

Actitudes y Motivación

Desde la publicación de los trabajos fundacionales de Gardner y Lambert (1972) sobre actitudes y motivación en la ASL, ambos conceptos han sido tratados como un

constructo dicotómico (Ducar, 2012), y se ha dedicado una apreciable cantidad de esfuerzo con la finalidad de entender ambos, sus relaciones, cómo influyen en la producción lingüística tanto en sujetos monolingües como en aprendices de segundas lenguas y cómo se conectan con otros conceptos del campo de la psicología social. El mencionado trabajo seminal de Gardner y Lambert (1972) puso la primera piedra para evidenciar de forma empírica la correlación entre actitudes y motivación para el aprendizaje de segundas lenguas, y ello contribuyó a la posterior operacionalización del concepto de actitudes como elemento subyacente de la motivación (Gardner, 1985) y al desarrollo de un campo de investigación sumamente dinámico en el cual una gran cantidad de perspectivas y enfoques para su estudio florecieron (Baker, 1992; Young, 1994). Ducar (2012) reitera esta indisoluble relación entre ambos conceptos, pues “la motivación integra las actitudes” (p. 162) aunque habitualmente “se usen de manera intercambiable” (Bartram, 2010, p. 37), lo cual contribuye a la confusión cuando se trata de distinguirlos si ello fuera necesario. Así pues, y debido a la aún presente influencia gardneriana, ambos conceptos siguen presentándose de manera conjunta, y la constante reconceptualización de ambos conceptos y sus relaciones ha desembocado en la situación de confusión descrita anteriormente, aspecto ampliamente criticado por Crookes y Schmidt (1991).

De manera similar con Young (1994) y Baker (1992), Gardner (1985) incluye en su definición de actitudes un componente de dirección, de deseo, que lleva a definir la motivación relacionada con el aprendizaje de lenguas como “la combinación de esfuerzo más deseo para lograr el objetivo de aprender una lengua, además de unas actitudes

favorables hacia el aprendizaje de lenguas” (p. 10). También relacionan actitudes y motivación Masgoret y Gardner (2003), al afirmar que “los individuos motivados exhibirán actitudes favorables hacia la situación de aprendizaje, mantendrán actitudes integrativas positivas, y estarán motivados para aprender la lengua” (p. 176). Estos autores van incluso más allá al asegurar que la motivación influencia la adquisición de segundas lenguas de forma más notable que las actitudes. Por otra parte, Baker (1992) distingue ambos conceptos presentando definiciones de motivación orientadas a objetivos, a direcciones. Esta dinámica definitoria, en la cual se percibe el concepto motivación como un término paraguas, se ve reflejado en una de las últimas definiciones acuñadas por Gardner (2005), quien define motivación como “el entendimiento de las actitudes, percepciones y creencias a través de las cuales la motivación ofrece una vía parsimoniosa para comprender las diferencias individuales en la ASL” (p. 21).

La naturaleza de esta definición de motivación, amplia, inclusiva, ha sido abrazada también por Csizér y Dörnyei (2005), los cuales enfatizan en la necesidad de destacar un mayor entendimiento de las diferencias individuales entre aprendices de lenguas. Este enfoque enfatiza la necesidad de abordar la motivación desde perspectivas ecológicas, alejándose de metodologías de investigación que conceptualizan la motivación y las actitudes como variables estáticas, discretas, medidas por instrumentos como escalas (Ducar, 2012), reubicando el foco de estudio en la interconexión entre ambos conceptos y en el carácter único de su combinación. Desde este punto de vista, parece necesario seguir abordando ambos conceptos de manera cercana y evitar perspectivas exclusivistas para su análisis, especialmente si las investigaciones se llevan

a cabo desde paradigmas teóricos cercanos a la adquisición de segundas lenguas.

Actitudes y Comportamiento

De manera similar a lo que sucede con los aspectos emocionales, el comportamiento es uno de los tres componentes de los modelos tripartitos de actitudes. Desde una perspectiva amplia, se cree que las actitudes pueden predecir el comportamiento (Roskos-Ewoldsen, 2008), pero esta relación no es siempre clara habida cuenta que las actitudes no siempre desencadenan un comportamiento visible (Bartram, 2010), y a veces puede esconderse de manera más o menos consciente, tal y como se ha descrito profundamente en el apartado de definiciones y conceptualizaciones de actitudes. Gardner (1985) también explicita la naturaleza elusiva del comportamiento en cuanto a su relación con las actitudes, llegando a eliminarla como variable relevante para el estudio de las actitudes (Baker, 1992) y dotándole solamente importancia en relación a las situaciones de aprendizaje.

Ajzen y Fishbein (1980), en el marco de la TRA, defienden la intención de comportamiento como un paso intermedio del comportamiento mismo, de manera diferente a los modelos tripartitos, que consideran el comportamiento como un paso final. Según Garrett (2010), estos pasos intermedios se verían regidos por un importante número de variables internas y externas, y defiende la necesidad de investigar las actitudes desde perspectivas lo más acotadas y específicas posibles cuando el objeto sea determinar el comportamiento del sujeto analizado.

Actitudes, Creencias y Opiniones

A partir del modelo tripartito sobre actitudes (Baker, 1992), las creencias del

aprendiz pueden conceptualizarse como parte de su componente cognitivo, que podría subdividirse en dos categorías: creencias descriptivas y creencias prescriptivas (McKenzie, 2010). Desde una perspectiva general, Roskos-Ewoldsen (2008) afirma que las actitudes pueden influenciar las creencias, lo cual implicaría una relación bidireccional entre ambos conceptos.

En el campo de la ASL, raramente se discierne entre las creencias de los aprendices y sus percepciones, detallándose solo pequeñas diferencias. Wesely (2012) entiende que “las creencias abarcan más que las percepciones” (p. 100), y postula que pueden entenderse como un rango de entidades, de constructos que fluctúan desde el entendimiento del entorno de aprendizaje hasta sus visiones y capacidades como aprendices. De un modo parecido a Wesely (2012), Horwitz (1988) las define desde una perspectiva general como “las opiniones de los estudiantes acerca de una variedad de cuestiones y controversias relacionadas con el aprendizaje de lenguas” (p. 284). Esta definición incluye el concepto opinión, cuya definición se antoja como compleja especialmente cuando se presenta con creencias, percepciones y actitudes. McKenzie (2010) propone la sinonimia entre opiniones y creencias, con la única diferencia de la naturaleza verbalizable de las opiniones. Comparadas con los valores, las opiniones están jerárquicamente un nivel por debajo de los valores debido al carácter abstracto de los valores y a su capacidad para definir conceptos y situaciones de más extenso alcance (Schwartz, 2007).

Actitudes y Ansiedad

Las actitudes negativas ante una lengua, variedad o entorno de aprendizaje

pueden hacerse evidentes a través de la ansiedad (MacIntyre, 1999). La ansiedad también incluye algunos de los términos ya mencionados en esta lista, incluyéndose en su propia definición, entendidos como “un entramado de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de lenguas en clase y resultado de las características únicas de los procesos de aprendizaje de lenguas” (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986, p. 128). Tran, Baldauf y Moni (2013) explicitan la dificultad que entraña la relación entre ansiedad y actitudes, debido a la ambivalencia respecto el rol de la ansiedad lingüística en la generación de actitudes positivas o negativas hacia la lengua aprendida. Este hecho añade complejidad en el establecimiento de una relación clara entre ansiedad y actitudes aun permaneciendo su relación incuestionable (Ducar, 2012).

Actitudes e Involucración Emocional

Las emociones son otro ejemplo de constructos sociales que mantienen una compleja relación con conceptos como las actitudes, la motivación, la ansiedad o el deseo de comunicarse (Prior, 2016). En el campo de la psicología social, se entienden como reacciones “intensas, de duración breve y usualmente con una causa definida y un claro contenido cognitivo” (Forgas, 1992, p. 30). Como principal componente del afecto (Imai, 2010), la influencia de las emociones en el desarrollo de actitudes puede ser percibido a través del componente afectivo en el modelo tripartito de las actitudes, mediante el cual las reacciones emocionales pueden ser producidas como respuestas a los objetos actitudinales (McKenzie, 2010). De acuerdo con este modelo, incluso si el componente cognitivo del modelo tripartito estuviera ausente, las reacciones afectivas producidas

durante el proceso de adquisición de una L2 podrían emanar igualmente, por ejemplo durante situaciones en las cuales un hablante no entiende una cierta variedad de una lengua (McKenzie, 2010) hablada por un grupo determinado. Una situación de estas características podría derivar en una evaluación negativa de la variedad y del grupo que la habla, demostrando la relevancia de las emociones en la construcción de las actitudes lingüísticas.

Actitudes y Deseo de Comunicarse

Los tests usados por Gardner (1985) para lograr una validación empírica de su modelo incluían tres escalas como parte del factor actitudinal de integración: una midiendo las actitudes hacia la situación de aprendizaje, una midiendo las actitudes hacia el grupo que habla la lengua y una última midiendo las actitudes hacia la L2, refiriéndose la dos últimas a la voluntad de comunicarse que el aprendiz tuviera con los miembros del grupo meta. La obtención de valores positivos en estas escalas implicaría un “deseo de comunicarse” (Willingness to communicate; MacIntyre, Dörnyei, Clemens y Noel, 1998), convirtiéndose este en uno de los elementos clave que contribuyen a la integración del aprendiz de L2 en el grupo meta, sin olvidar todos los matices en cuanto a la validez del concepto integración como resultado de la emergencia de nuevos escenarios de comunicación actual y al carácter obsoleto de muchos de los conceptos anunciados por Gardner (1985).

La relevancia de este constructo y la aparición de los mencionados nuevos espacios comunicativos, en los cuales y en muchas ocasiones las lenguas no se aprenden con finalidades integrativas, desemboca en la creación del modelo piramidal de

MacIntyre et al. (1998). Dicho modelo relaciona la comunicación en L2 de manera contextualizada y vinculada con la confianza y la afiliación, demostrándose ampliamente influyente (Dewaele, 2009a). Consiste de seis niveles, ubicándose en el nivel más bajo los aspectos relacionados con el contexto social e individual, y en el más alto la comunicación y el comportamiento lingüístico necesario para convertirse en un usuario competente de la L2 en un contexto determinado. La pirámide ofrece una visión integral de la disposición que un hablante determinado pudiera tener para comunicarse, y permite integrar la acumulación de componentes sociales, afectivos, motivacionales, situacionales, intencionales y de comportamiento explicativos de una comunicación exitosa.

En la pirámide, las actitudes están conceptualizadas como parte de los componentes afectivos, implicando que cualquier cambio en su relación con el grupo meta comprometería la habilidad de comunicarse eficientemente con el mismo o alteraría el comportamiento lingüístico, o en el caso de este estudio, las características de las variedades que se producirían. Al tratarse de un modelo socialmente situado, el concepto Deseo de comunicarse es totalmente relevante para el estudio de las diferentes variedades diatópicas de una lengua, pues el éxito de propuestas sociolingüísticamente informadas en clase vendrá determinado por todos los componentes incluidos en la pirámide.

Actitudes y Aculturación

Tal y como se describe en el apartado anterior, el modelo socioeducativo de Gardner (1985) muestra cómo actitudes positivas o negativas hacia el grupo meta pueden determinar el nivel de integración a un grupo, y cómo el deseo de integración es esencial

para el éxito en el aprendizaje de lenguas. Hoy en día, esta afirmación resulta controvertida debido a la aparición de contextos de habla globales, transnacionales, donde el componente integrativo queda en entredicho. En el campo de los Ingleses globales, por ejemplo, se propone el abandono paulatino de la noción de integración por el de “posturas internacionales” (Yashima, 2009), ya que no todos los aprendices de lenguas realizarán sus actos comunicativos con la finalidad de integrarse en la comunidad de hablar de la lengua meta. Si bien esta cuestión parece indiscutible con la lengua inglesa, debido a su omnipresencia en la esfera global, resultaría interesante considerar si estas “posturas internacionales” como actualización de la integración serían solo exclusivas del inglés o si podrían aplicarse a otras lenguas como el francés o el español.

Sea como sea, la controversia que levanta la validez del constructo integración en los escenarios actuales como indicador de actitudes hacia una lengua o variedad podría darse de modo parecido con la aculturación (Schumann, 1978). La reconceptualización de los nuevos escenarios comunicativos, muchos de ellos transnacionales, hacen que el concepto de aculturación pierda peso dependiendo del contexto de aprendizaje, de las características de los aprendices, de sus motivaciones y de las características sociolingüísticas del entorno de habla de la lengua meta. La aculturación, como teoría sociopsicológica que entiende la plena involucración en la comunidad de habla de la segunda lengua como elemento clave para predecir el nivel de éxito en la adquisición de la lengua que habla, se relaciona con las actitudes lingüísticas puesto que actitudes negativas ante una lengua hablada por la comunidad implicaría dificultades para aculturarse y viceversa. A pesar del potencial de este constructo social desde perspectivas

teóricas, la posiciones investigadoras propuestas desde marcos de aculturación se han visto ampliamente criticadas al no haberse podido validar de forma empírica (McKenzie, 2010), y por ende mostrándose incapaces de indicar si las actitudes positivas o negativas son causa o efecto del éxito en los procesos de aculturación (Baker, 1992).

Actitudes y Percepción

La percepción mantiene también una relación cercana con las actitudes, y puede estudiarse juntamente con la motivación (Dewaele, 2009a), planteando de nuevo el dilema acerca del sentido que puede tener el enfoque de manera compartimentalizada de estos conceptos. Dörnyei (2009a) interlaza percepción con motivación y actitudes, evidenciando de nuevo la tremenda complejidad asociada con la hora de individualizar cada constructo.

La percepción se entiende como uno de los elementos que contribuye en el desarrollo de las concepciones propias de los estudiantes sobre sí mismos, así como del entorno que les rodea (Williams y Burden, 1998), encontrándose ambas dimensiones interrelacionadas (Wesely, 2012). A pesar de que la percepción, de manera intuitiva, se puede entender como un precursor de las actitudes, diversos académicos no consideran la necesidad de definirla cuando se encuentra en el ámbito de las actitudes y la motivación (Dewaele, 2009b), mientras que otros no la consideran un término relacionado con las actitudes (McKenzie, 2010), sino un sinónimo. En este respecto, podría ser fácil y erróneo asumir que para desarrollar una actitud hacia un determinado objeto debiera ser necesario percibirlo, perspectiva bajo la cual establecer sinonimia entre ambos parece poco razonable. Si, por contra, se entiende que los estereotipos y concepciones previas

sobre un objeto son factores determinantes que contribuyen en el desarrollo de evaluaciones ante lenguas o variedades, en este caso podrían entenderse como sinónimos.

Actitudes e Ideología

Las ideologías lingüísticas han ganado mucha relevancia en los últimos años en el campo de la sociolingüística. Incluyen algunos de los conceptos mencionados anteriormente, puesto que pueden ser entendidas como un grupo de “asunciones y valores asociados con un grupo social determinado” (Garrett, Coupland y Williams, 2003). En el campo de la sociolingüística, se entienden como un sistema de valores y creencias sobre lenguas o variedades (Kroskrity, 2004). Jerárquicamente se ubican un nivel por encima de las actitudes, implicando ello que las actitudes se pueden definir también como las ideologías transmitidas por entidades con poderes de influencia.

Del mismo modo que sucede con la motivación, la investigación en ideologías se encuentra solapada con la de actitudes. Esta situación podría explicarse a partir de la reconceptualización de este término por parte de psicolingüistas post-estructuralistas (Pavlenko, 2002), los cuales encasillan las actitudes y las creencias lingüísticas como ideologías, poniendo énfasis en la dimensión social de las actitudes y creencias, alejándolas de su entendimiento como entidades individuales. Sea cual sea la perspectiva, las ideologías tienden a referirse a entidades superiores, muchas veces abstractas, que suelen ser investigadas desde perspectivas políticas, mientras que las actitudes ponen el foco en los individuos y se estudian desde perspectivas psicológicas (Ducar, 2012).

En contextos educativos, la importancia de las ideologías es crucial para definir qué variedades lingüísticas se impartirán en clase y qué tratamiento recibirán los

vernáculos durante las clases. Esta cuestión es especialmente determinante en entornos fuertemente situados en el nivel lingüístico, donde la influencia de las ideologías determinará el establecimiento y las características de propuestas donde la reflexión sociolingüística sea central en clase (Beaudrie et al., 2014). El desarrollo de aptitudes analíticas y críticas ante estas ideologías, lengua y sus variedades será crucial para el desarrollo de actitudes positivas ante variedades estigmatizadas de cualquier variedad de la lengua.

Tras la revisión teórica y definicional de las actitudes lingüísticas y el análisis de sus vinculaciones con otros conceptos relacionados, en el siguiente apartado se presentan los principales estudios realizados en este campo.

Estudios Generales sobre Actitudes

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el término actitudes puede hacer referencia a un número importante de objetos actitudinales, y cada uno de ellos puede compartimentalizarse dependiendo de los objetivos de la investigación. Baker (1992) identifica ocho grupos principales desde los cuales abordar las actitudes relacionadas con lenguas, en los cuales incluye las actitudes ante la variación lingüística, dialectos y estilo de discurso, actitudes ante el aprendizaje de una nueva lengua, actitudes ante las lenguas minoritarias, actitudes ante grupos que hablan un cierto lenguaje, actitudes hacia lecciones de clase, actitudes de los padres ante las lecciones de clase, actitudes ante el uso de un lenguaje específico y actitudes ante la preferencia de uso de un determinado lenguaje. Ciertamente, esta lista podría alargarse con la inclusión de las actitudes de los profesores, o de los miembros de los organismos responsables de

políticas educativas y lingüísticas.

En este estudio, el foco de la investigación yace en las actitudes ante la variación diatópica y las diferentes variedades diatópicas más habladas en países de habla hispana. Esta revisión de la literatura empieza con un breve análisis de los estudios de actitudes ante la variación y variedades diatópicas en hablantes nativos, cuyo estudio goza de una extensa tradición investigativa y que sirve de introducción a las principales características de los estudios efectuados en este campo. Debido a la gran diferencia entre las características entre hablantes nativos y no nativos, sigue a este apartado una sección específica donde se desgranar los factores explicativos de las actitudes en hablantes de segundas lenguas, eminentemente teórica. Seguidamente se procede a la revisión de los estudios existentes acerca de las actitudes ante la variación y variedades diatópicas en hablantes de segundas lenguas, terminando la revisión en el contexto específico sobre el cual versa esta tesis, la República Popular de la China, donde se muestran los estudios presentes hasta la fecha sobre actitudes ante la variación en general en hablantes chinos, ante la variación ante las lenguas extranjeras y la lengua española.

Actitudes ante la Variación y Variedades Diatópicas

Estudios de Actitudes ante la Variación en Hablantes Nativos en el Nivel Global

El estudio de las actitudes ante la variación de la lengua en hablantes nativos ha recibido numerosa atención en la lengua inglesa (Bayard, Weatherall, Gallois y Pittam, 2001; Coupland & Bishop, 2007; Labov, 2001; Zwickl, 2002), y lo está haciendo recientemente también en el caso del español (Andión-Herrero, 2013; Cestero y Paredes, 2015). Hasta la fecha, estos estudios se han llevado a cabo en hablantes cuya

condición nativa les otorga unos conocimientos sociolingüísticos relacionados con su lengua materna y variedades significativamente abundante en comparación con aquellos hablantes de segundas lenguas en estadios iniciales. La mayoría de los estudios se han llevado a cabo mediante la técnica del *matched-guise* (MGT), la cual produce datos generalmente analizados estadísticamente en tres dimensiones: dinamismo, superioridad y atractivo; pudiéndose condensar también de forma alternativa en competencia y atractivo social. Para que esta técnica de investigación pueda considerarse válida, los sujetos investigados deben poseer una sensibilidad sociolingüística elevada, habida cuenta que fundamentalmente se trata de asociar características a diferentes variedades de la lengua que se transmiten de forma auditiva. En el apartado de metodología se discute de forma más profunda la conveniencia del uso de esta técnica para los participantes en esta investigación concreta, que se puede presentar también de manera alternativa como la técnica *verbal-guise* (VGT).

En cuanto a la elicitación de las actitudes de hablantes nativos hacia variedades de su propia lengua, los resultados indican que en líneas generales las variedades llamadas estándar están mejor calificadas en términos de ambición, inteligencia y confianza, mientras que las variedades consideradas no estándar reciben mejores evaluaciones en términos de honestidad y amistosidad (McKenzie, 2008a). En este tipo de investigaciones sale a relucir nuevamente la trascendencia del contexto en el cual las investigaciones son efectuadas, pues contextos diferentes asocian diferentes prejuicios a las variedades analizadas: mientras que en los EEUU las percepciones negativas ante ciertas variedades pueden estar determinadas por cuestiones geográficas, en el Reino Unido pueden hacerlo

por cuestiones sociales o contrastes entre lo rural y lo urbano (Mckenzie, 2008a). Los resultados muestran, también, la dificultad de transferir los resultados de un contexto al otro, y por ende, la generalización de los mismos. Otro de los aspectos relevantes en el estudio de actitudes hacia diversas variedades lingüísticas en hablantes nativos es la existencia de jerarquías (Galloway, 2017; Williams et al., 1999), esto es, de niveles de aceptación de las diferentes variedades diatópicas de la propia lengua materna dependiendo de las características asociadas a la propia variedad y a las variedades analizadas.

El interés por el desarrollo de actitudes ante la variación en la lengua española en hablantes nativos parece estar suscitando interés recientemente (Andión-Herrero, 2013; Cestero y Paredes, 2015), muy posiblemente debido a los procesos de globalización vinculados con la lengua, a su carácter pluricéntrico y al potencial presente en la lengua en su vertiente educativa como mercancía comercial. Cestero y Paredes (2015) dirigen el proyecto PRECAVES XXI con el objetivo de obtener una visión lo más amplia posible de las actitudes ante las diferentes variedades del español, en un proyecto longitudinal aún no culminado en 2019. La recolección de datos se está llevando a cabo mediante cuestionarios (enfoque directo) y una VGT (enfoque indirecto), y la naturaleza ambiciosa del proyecto hace que la población abarcada vaya desde estudiantes universitarios que han cursado estudios de dialectología hasta estudiantes cuya lengua materna no sea el español. En su versión preliminar, llevada a cabo con estudiantes españoles, se han avanzado unos resultados que hasta la fecha constituyen, con poco lugar a dudas, la aproximación empírica más completa a la cuestión. De acuerdo con las respuestas a los

enfoques directos, los hablantes de español peninsular central describen la variedad correspondiente a Castilla o castellano como la mejor hablada al identificarla como su propia variedad, fenómeno habitual en el caso del estudio de actitudes en hablantes nativos de la lengua investigada. De manera interesante, el resto de variedades tratadas (castellana, andaluza, canaria, mexicano-centroamericana, caribeña, andina, chilena y rioplatense) reciben también valoraciones positivas en su mayoría con la excepción de la variedad andaluza, perteneciente al mismo país al cual pertenecen los participantes en el estudio. Por otro lado, los métodos indirectos para la evaluación de las actitudes siguen describiendo al español castellano como el mejor hablado, seguido por la variedad andina como resultado de sus similitudes fonéticas con la castellana, mientras que las peores valoradas son la andaluza y la mexicana. Resulta también muy destacable que incluso los nativo-hablantes presentan dificultades para identificar el origen de las diferentes variedades de su lengua, puesto que solamente el español castellano y el rioplatense se identifican con porcentajes superiores al 70%. Este hallazgo se traduce en numerosas implicaciones a la hora de establecer la validez o no de esta metodología para estudiantes del español como segunda lengua, habida cuenta que los participantes de este estudio no solo son nativos, sino que están cursando estudios relacionados con la lingüística.

Igualmente relevante es el estudio llevado a cabo por Andión-Herrero (2013), especialmente al estar dirigido a profesores de lengua española como lengua extranjera, cuya muestra incluye profesores nativos del español y profesores brasileños. Sus resultados otorgan nuevamente al español castellano la valoración global más positiva, aspecto que se ve remarcado especialmente en los hablantes de esta variedad. Esta fuerte

actitud de prestigio hacia la propia variedad no se repite en hablantes de otras variedades, sobre la cual si bien identifican cierto prestigio, no lo hacen de forma tan vehemente como aquellos hablantes de castellano español. Para determinar el nivel de prestigio específicamente asociado a cada variedad, estas se presentan ante los informantes en dos bloques, peninsulares y latinoamericanas. Las peninsulares comprenden la variedad andaluza, la canaria, la extremeña y la castellana, mientras que las latinoamericanas comprenden la rioplatense, la mexicana, la andina, la chilena y la caribeña). Ante la pregunta de cuál variedad se considera más prestigiosa, los participantes otorgan a la variedad andaluza el máximo prestigio dentro de las variedades habladas en la Península Ibérica, seguida por la castellana, mientras que en las variedades latinoamericanas la considerada más prestigiosa es la rioplatense seguida por la mexicana. Cuando se plantea la misma pregunta de forma opuesta, esto es, cuál de las variedades es la menos prestigiosa, sorprende ver que tanto la variedad andaluza como la rioplatense se erigen también como las más seleccionadas, por la que es lógico creer que estas variedades despiertan fuertes actitudes en ambas direcciones. Ciertamente, la gran diversidad en los orígenes geográficos en la muestra de los profesores encuestados dificulta sacar conclusiones generales más allá del rol del castellano como variedad más bien valorada por todos ellos, llamando la atención que las variedades peor valoradas en el estudio de Cestero y Paredes (2015) sean las mejores y peores valoradas simultáneamente por Andión-Herrero (2013), hecho identificativo en primer lugar de la trascendencia que tiene el perfil del informante, el contexto y experiencia sociolingüística a la hora de determinar las actitudes lingüísticas en hablantes nativos de lenguas pluricéntricas, y en

segunda de la a veces naturaleza ambivalente (McKenzie, 2010) y contradictoria de las actitudes.

Factores Explicativos del Desarrollo de Actitudes sobre la Variación y las Variedades Diatópicas en Hablantes de Segundas Lenguas

Antes de proceder a desgranar los diferentes estudios relevantes hasta la fecha cuyo objetivo explícito es determinar las actitudes de aprendices de segundas lenguas, resultar necesario explorar qué conocimientos hay hasta la fecha acerca de los factores que influyen en el desarrollo de actitudes ante la variación y las variedades diatópicas en este tipo de sujetos.

Galloway (2017) cita una serie de factores como elementos clave para el desarrollo de dichas actitudes en el contexto del estudio del inglés como lengua extranjera. Si bien, y tal y como se ha apuntado ya, algunas de las características del español como lengua internacional difieren de aquellas del inglés, sus características compartidas como lenguas pluricéntricas hacen que dichos factores como elementos configuradores de las actitudes sean totalmente relevantes.

Uno de estos factores es la vitalidad etnolingüística del grupo, término acuñado por Giles, Bourhis y Taylor (1977) y que hace referencia a la capacidad de un grupo para sobrevivir lingüísticamente en entornos multigrupales, concepto que se articula a través del estatus del grupo, fuerza demográfica y apoyo institucional. Desde el punto de vista de los hablantes de segundas lenguas, el estudio de la vitalidad etnolingüística resulta trascendental para la legitimación de las variedades no nativas de las lenguas y para la generación de actitudes positivas hacia las mismas por parte del exogrupo (Galloway,

2017). Es precisamente en esta clave, la del exogrupo, aquella desde la cual resulta necesario estudiar la percepción de la vitalidad etnolingüística, articulado inicialmente desde una perspectiva intragrupal. De esta manera, y según esta perspectiva, en el contexto de la enseñanza de lenguas pluricéntricas, aquellas variedades que cuenten con mayor vitalidad etnolingüística generarán actitudes más intensas ante los aprendices, y la manera en que se conjuguen los tres elementos que las forman (estatus, demografía y apoyo institucional) determinarán el sentido de las actitudes que perciban.

En el caso de la lengua española en China, resulta evidente que ciertas variedades tienen a día de hoy una vitalidad etnolingüística más importante que otras por las cuestiones a las cuales refiere la definición del concepto. En el nivel de estatus, determinado por cuestiones políticas, económicas y sociales, la percepción de ciertas variedades diferirá dependiendo de cómo se articulen estos factores. En el nivel demográfico, los hablantes de aquellas variedades que tengan más presencia en un determinado contexto contribuirán también al desarrollo de esta vitalidad, algo que sucederá de manera exactamente igual para aquellas instituciones cuya lengua vehicular sea el español en una determinada variedad. Es precisamente en este sentido en el que Song y Wang (2017) justifican sus hallazgos en cuanto a actitudes de estudiantes de español chinos ante diferentes variedades del español, en un estudio que se detalla más adelante.

Otro de los factores a tener en cuenta para la configuración de actitudes ante determinadas variedades es la familiaridad y el contacto intergrupales. (Galloway, 2017; Lippi-Green, 1997). Desde este punto de vista, el entorno y las oportunidades de

interacción de los aprendices de una lengua con una variedad determinada o con la variación diatópica resultarán altamente relevantes para determinar las actitudes ante el objeto actitudinal, aspecto que gana incluso más relevancia desde un punto de vista pedagógico, esto es, la formulación de propuestas docentes expansivas con perspectivas multidialectales que cuestionen las normas establecidas de aceptabilidad (Galloway, 2017). De este modo, los postulados que favorecen la riqueza de variedades en clase permitirán, a su vez, el desarrollo de actitudes hacia las mismas.

De manera parecida, la tipología del contacto intercultural entre grupos también influirá a la configuración de las actitudes. Según Dörnyei (2006), la naturaleza de este contacto, que a su vez puede determinar la percepción sobre una determinada comunidad de hablantes, puede influir en el desarrollo de actitudes positivas sobre la lengua que la comunidad hable, y por extensión su variedad si tenemos en cuenta que todas las lenguas se hablan a través de una de ellas. De este modo, no solo el contacto anterior con grupos que hablen una determinada lengua o variedad influirá, sino que también lo hará la calidad y cantidad de dicho contacto.

Otro aspecto esencial a tener en cuenta para la configuración de las actitudes es la presencia de una ideología hacia la estandarización de la lengua, definida como “un sesgo hacia una lengua hablada abstracta, idealizada y homogénea impuesta por instituciones dominantes y entendida como modelo de escritura, siendo primordialmente una versión de la lengua hablada de las clases dominantes” (Lippi-Green, 1997, p. 64). En el contexto de este estudio, y tras el pormenorizado análisis llevado a cabo en la introducción acerca del contexto sociolingüístico en China, resulta lógico pensar que dicho sesgo ideológico

estuviera presente en alumnos y profesores expuestos a un sistema educativo en el cual la lengua vehicular *de jure* es el *putonghua*, una variedad a la cual se la ha conferido el estatus de lengua común, asociado con el prestigio en entornos educativos como el que pertenecen todos los sujetos de esta investigación.

Cómo este hipotético sesgo ideológico pudiera manifestarse en el estudio de una L2 o L3 en contextos de enseñanza de una lengua extranjera permanece prácticamente inexplorado hasta la fecha de forma empírica. La escasa literatura que se ha publicado hasta la fecha acerca de la transferencia de actitudes hacia variedades lingüísticas y variación se ha centrado en aprendices del inglés como segunda lengua en entornos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (McKenzie, 2008; McKenzie, 2010; Wolfram, 2006) y en entornos de enseñanza del español como lengua heredada (Shin y Henderson, 2017). McKenzie (2008) conduce su investigación en Japón, y sus resultados no son capaces de arrojar luz sobre si en este contexto existiera una influencia de las actitudes que los japoneses tienen sobre la variación lingüística y sus variedades diatópicas y aquellas que pudieran desarrollar ante diferentes variedades de una lengua extranjera, en este caso el inglés (McKenzie, 2008). En su estudio posterior en el mismo contexto, McKenzie (2010) lleva a cabo una investigación definida como exploratoria en la cual especula acerca la variable “actitudes hacia la L1” como un elemento que podría explicar los motivos subyacentes al desarrollo de determinadas actitudes ante una L2. Después de llevar a cabo técnicas indirectas y tareas de dialectología perceptual (descritas ambas en el próximo capítulo) exponiendo a los participantes a diferentes variedades de japonés e inglés, se encuentra que los participantes poseen niveles bajos de

percepción de la variación regional y social en la lengua japonesa, y se asocia este factor a su baja aceptación de variedades del inglés con acento. A partir de este hallazgo, se concluye que el desarrollo en los conocimientos sociolingüísticos en su propia L1 llevaría al desarrollo también de dichos conocimientos en su L2, y a su vez los juicios relacionados con las variedades analizadas también se vería modificado. De este modo, y desde un punto de vista investigativo, McKenzie (2010) sugiere que los estudios de actitudes ante la variación diatópica en hablantes de una L2 incluyan, en la medida de lo posible, una evaluación del conocimiento sociolingüístico y actitudes en su propia L1, y vuelve a remarcar el reto que supone la generalización de datos al identificar el contexto como un elemento clave para establecer cómo las actitudes ante una L1 pueden determinar aquellas de la L2. Wolfram (2014) defiende la presencia de una transferencia de actitudes entre la primera lengua y aquella de aprendizaje, aunque lo hace sin aportar ninguna evidencia empírica que refuerce su afirmación.

En el campo del español como lengua heredada, Shin y Henderson (2017) llevan a cabo un estudio con la finalidad de observar cómo los conocimientos sociolingüísticos de los aprendices de lenguas influyen en sus actitudes ante la variación lingüística en su lengua de aprendizaje. El estudio se lleva a cabo, en su mayoría, con alumnos de lengua heredada de nivel avanzado, cuyas características como aprendices de lengua difieren sensiblemente de aprendices del español como L2 en un entorno como China. A partir de un curso de gramática avanzada planteado con un enfoque sociolingüísticamente informado, los participantes responden a pre-tests y los post-tests en los cuales se les plantean aspectos relacionados con sus conocimientos acerca de la variación lingüística y

actitudes lingüísticas. Los resultados demuestran un cambio significativo de las actitudes ante la variación y conocimientos sociolingüísticos después de completar el curso en su lengua de aprendizaje, por lo que podría inferirse que ambos están correlacionados, de manera parecida a las tesis propuestas por McKenzie (2010). Quedaría pendiente resolver si estos resultados se pueden extrapolar no solo en hablantes del español como L2, sino en contextos totalmente diferentes como el que nos atañe en esta tesis.

A pesar del creciente interés por la cuestión, y a la vista de la escasa literatura dirigida a analizar cómo las actitudes ante la variación lingüística en una L1 influyen a una L2, es lógico pensar que el estudio de la influencia de este constructo cognitivo en el desarrollo de actitudes ante una L3 sea inexistente.

Tras conocer desde un prisma teórico qué factores influyen en la construcción de las actitudes ante variación y variedades lingüísticas en hablantes de segundas lenguas, seguidamente se exponen los principales estudios realizados al respecto.

Actitudes de Hablantes no Nativos ante las Variedades de Hablantes Nativos

De manera previsible y opuesta a lo que sucede en el caso de los hablantes nativos, el interés para descifrar las actitudes de los hablantes no nativos hacia la variación lingüística es un fenómeno relativamente reciente, situándose la mayoría de estudios a partir del siglo XXI como resultado de los fenómenos de globalización y el aumento del intercambio lingüístico en los emergentes entornos comunicativos transnacionales.

Preston (1989) reivindica la necesidad de no olvidar a los hablantes de segundas lenguas para comprender mejor la naturaleza de las actitudes lingüísticas, al considerar su

estudio “altamente instructivo”. Eisenstein (1982) desarrolla un estudio pionero para descifrar las actitudes de aprendices del inglés como segunda lengua residentes en Nueva York ante tres variedades del inglés: el inglés estándar americano, el inglés vernacular afro-americano (AAVE) y el inglés neoyorquino. Mediante tareas de discriminación dialectal, MGT y entrevistas, se concluye que las actitudes de los aprendices de segundas lenguas ante las diferentes variedades tomaban rasgos parecidos a las de los hablantes nativos monolingües a medida que su dominio de la lengua mejoraba, hecho demostrado mediante patrones de respuesta que señalaron actitudes positivas ante el considerado inglés estándar americano y negativas ante el AAVE. El estudio determinó también que estas actitudes se moldeaban a partir de la experiencia personal, las opiniones de los hablantes nativos y la exposición a los medios de comunicación en lengua inglesa. Además, y de manera exacta a las aseveraciones de Niedzielski y Preston (1999), el estudio muestra una correlación negativa entre el nivel de entendimiento de una variedad y las actitudes ante esta, un aspecto con importantes implicaciones pedagógicas en cuanto a la exposición de los aprendices de segundas lenguas a variedades desconocidas.

Tal y como se puede observar en estos estudios pioneros y siguiendo con la tendencia marcada en el estudio de actitudes ante la variación lingüísticas en hablantes nativos, en este ámbito la mayoría de los estudios se han realizado en el campo del estudio del inglés como lengua extranjera, más específicamente en el campo del inglés como lengua global (Adolphs, 2005; Bartram, 2010; Bayard et al., 2001, Cargile, Takai y Rodríguez, 2008; Galloway, 2017; McKenzie, 2008a; Mckenzie, 2008b; Mckenzie, 2010; McKenzie, 2017; Yook y Lindeman, 2013). La mayoría de estos estudios se llevan

a cabo usando metodologías como la MGT, VGT, entrevistas y cuestionarios, y generan resultados similares entre ellos (Galloway, 2017) que demuestran actitudes positivas hacia variedades nativas del inglés, especialmente la norteamericana y la británica. Este aspecto resulta relevante si tenemos en cuenta que no todos estos estudios se realizaron en los mismos contextos socioculturales, lo que podría llevar a pensar que podría haber algunos aspectos comunes en el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia determinadas variedades en función de las características específicas de las mismas, de las características de su grupo de habla o de las situaciones de aprendizaje de estas variedades, como por ejemplo la procedencia de los profesores a los cuales están expuestos. En este sentido, Adolphs (2005) destaca la importancia de la familiaridad ante una variedad a la hora de desarrollar actitudes positivas o negativas ante ella. En su estudio, llevado a cabo mediante entrevistas a 24 estudiantes internacionales en el Reino Unido, se desvela que los participantes muestran actitudes negativas hacia variedades locales porque difieren de manera considerable de las aprendidas en sus países de origen, que a su vez se alejaban de los criterios asociados con lo estándar por parte de los participantes. Solamente este ejemplo es ilustrativo de cómo la familiaridad y las experiencias educativas experimentadas pueden ser clave para la presencia o ausencia de actitudes determinadas en ciertos grupos de hablantes.

Probablemente el estudio del inglés en Japón sea el contexto más investigado por lo que se refiere a actitudes de hablantes de segundas lenguas hacia segundas lenguas y su variación diatópica (Cargile, Takai y Rodríguez, 2008; Chiba, Matsuura y Yamamoto, 1995; Galloway, 2017; Garrett, 2009; Matsuura, Fujieda, Mahoney, 2004; Mckenzie

2008a; Mckenzie 2008b; Mckenzie, 2010; Mckenzie, 2017; Tokumoto y Shibata, 2011). Mckenzie (2008a, 2008b) realiza un completo estudio sobre las actitudes de estudiantes japoneses de inglés en dicho país, en los cuales identifica actitudes favorables ante las variedades norteamericanas y británicas de la lengua inglesa, al ser asociadas con altos estatus sociales, mientras que las variedades locales, no nativas, se valoran positivamente en términos de solidaridad. Igualmente McKenzie (2010), en el estudio más exhaustivo sobre las percepciones, actitudes y nivel de consciencia sobre la lengua inglesa y sus matices dialectales en estudiantes de inglés en Japón, concluye mediante el uso de MGT que las variedades ubicadas en círculo interno de las dimensiones de Kachru (1985) para el inglés global son reconocidas de forma más positiva que aquellas ubicadas en el círculo expansivo, y confirma la naturaleza jerárquica de las actitudes ante variedades lingüísticas observadas ya en hablantes nativos (Galloway 2017; Williams et al., 1999) al detectar la variedad norteamericana como la mejor valorada, seguida por la británica. Garrett (2009) usa la técnica de elicitación explícita de palabras asociadas a un determinado concepto (Szalay y Deese, 1978), confirmando la hegemonía del inglés británico y norteamericano en Japón como variedades de prestigio a las que se les asocia la condición de estándares para los entornos educativos. McKenzie y Gilmore (2017) utilizan VGT y cuestionarios de evaluación explícita de variedades para el análisis de las actitudes de estudiantes japoneses del inglés hacia variedades del inglés habladas en el Reino Unido, EEUU, Japón, China, Tailandia e India, asignándole a las variedades británicas y norteamericanas la etiqueta de “correctas”, y la de “solidaridad” a la variedad hablada en Japón. Chiba et al. (1995) y Matsuura et al. (2004) confirman también la

situación jerárquica privilegiada en cuanto al desarrollo de actitudes positivas que gozan variedades del inglés británicas y norteamericanas en estudiantes del inglés en Japón. También en Japón, Cargile et al. (2008) investigan las actitudes de estudiantes de inglés ante el AAVE mediante la técnica del VGT. De sus resultados se desprende que los patrones presentes en las creencias raciales, descritas como similares en Japón y los EEUU por parte de los autores, se solapan, encontrando en los alumnos japoneses actitudes ante el AAVE muy parecidas a las desarrolladas por alumnos norteamericanos. Tokumoto y Shibata (2011) investigan cuáles son las actitudes de estudiantes japoneses de inglés hacia las variedades asiáticas de esta lengua, consideradas todas ellas no nativas, mediante cuestionarios. Sus resultados muestran un rechazo hacia las propias variedades del inglés de los participantes, demostrándose nuevamente una preferencia ante las variedades identificadas como nativas. En este respecto, es destacable la asociación de estas actitudes a factores históricos y políticos que se antojan como claves a la hora de determinar el proceso de construcción de la identidad del hablante de la L2, y que en casos como el inglés en Japón podrían ser trascendentales en el desarrollo de las actitudes.

Poniendo el foco en el cambio de actitudes mediante intervenciones pedagógicas, Galloway (2017) usa cuestionarios y entrevistas para evaluar la evolución de actitudes hacia diferentes variedades en las que se presenta el inglés de manera global. Durante un curso de inglés impartido a dos grupos diferentes, a uno de ellos (grupo control) no se le imparten contenidos que permitan la reflexión sobre la globalidad del inglés y sus variedades, mientras que el grupo objeto de la investigación se ve expuesto a tareas en las

cuales se trabaja la diversidad de variedades en las cuales se puede presentar el inglés y aspectos sociolingüísticos vinculados al mismo. A partir de las las opiniones de los participantes obtenidas en cuestionarios pre y post-tratamiento, se observa una supremacía del inglés norteamericano por encima del británico en entornos educativos, a la vez que se logra despertar la capacidad crítica de los alumnos y la reflexión acerca de los estereotipos clásicos asociados con los EEUU y la lengua inglesa en general.

Siguiendo en el entorno asiático, Yook y Lindeman (2013) analizan las actitudes de estudiantes coreanos antes cinco variedades del inglés mediante una VGT y cuestiones de elicitación explícita de creencias (Garrett, 2009). Los participantes de su investigación explicitan la necesidad de recibir una educación en lengua inglesa donde prevalezca la variedad norteamericana del inglés, que al mismo tiempo no son capaces de identificar de forma precisa. Sus resultados muestran también que la identificación del origen del hablante resulta clave a la hora de evaluar de forma positiva o negativa una variedad, dejando patente que su evaluación no solo depende de factores meramente lingüísticos, sino de una compleja asociación de estos con los factores extralingüísticos. Butler (2007) pone el foco en las actitudes de los alumnos ante las variedades que los profesores llevan a clase, demostrando preferencia por los profesores que hablaran la variedad norteamericana, y plantea una controversia en línea con Andión-Herrero (2013) y McKenzie (2010) referente a las implicaciones pedagógicas que deberían sacarse de estos resultados, esto es, si las variedades que se imparten en clase de segundas lenguas deberían responder a las necesidades reales de los alumnos o amoldarse a sus actitudes ante ciertas variedades lingüísticas.

En el nivel metodológico, Galloway (2017) critica buena parte de los estudios realizados para profundizar en el conocimiento de las actitudes ante la variación lingüística al haberse usado solamente una técnica para la recolección de datos, aspecto considerado pobre e insuficiente para determinar la realidad multidimensional de las actitudes. En consecuencia, defiende que para el estudio de actitudes ante la variación y las variedades de la lengua resulta imprescindible la integración de métodos para asegurar la fiabilidad de los resultados finales.

Actitudes ante la Variación en China en Hablantes Nativos

Tal y como se plasma en el capítulo que describe la variedad lingüística de China y la clasificación de sus diferentes hablas, la gran complejidad sociolingüística del país hace difícil clasificar los estudios sobre actitudes ante la variación lingüística/diatópica en el nivel nacional. Desde un punto de vista académico, uno de los principales inconvenientes es la total imposibilidad de establecer paralelismos con los resultados obtenidos en estudios realizados en entornos occidentales. Esto sucede porque la mayoría de cuestiones lingüísticas que aborda la producción académica en China en el campo de las actitudes da tratamiento de dialectos/hablas regionales a las producciones lingüísticas estudiadas, pudiéndose deducir que se están llevando análisis sobre las actitudes ante la variación lingüística, cuando realmente dichos estudios estudian lenguas diferentes a ojos del investigador occidental, bajo los cuales no tiene sentido hablar de actitudes ante la variación diatópica, sino de actitudes ante lenguas nacionales distintas. A todo esto debe añadirse la percepción de los sujetos estudiados en cada uno de los estudios acerca de las variedades o lenguas sobre las que es sujeto de investigación, aspecto que se

desconoce al no incluirse en los estudios y que bien podría desviarse de las aproximaciones consideradas como objetivas (Kurpaska, 2010).

La mayoría de estudios de actitudes lingüísticas hasta la fecha (Gao, Su y Zhou, 2000; Davison y Lai, 2007; Funye y Zhao, 2015; Xie, 2006; Liping, 2011; Wang y Ladegaard, 2008; Zhang, 2005; Zhang, 2016; Zhou, 2002) usan el *putonghua*, “la lengua común”, como objeto actitudinal de análisis respecto a su lengua/variedad materna, cuyos hablantes suelen etiquetar como dialecto a pesar de reunir características que, bajo el paradigma occidental, podrían ser consideradas perfectamente lenguas. Así pues, y del mismo modo que el estudio de las actitudes ante la variación lingüística en aprendices de segundas lenguas está en auge debido a los nuevos entornos de comunicación surgidos como resultado de la globalización, algo parecido sucede con el estudio de las actitudes de los ciudadanos chinos ante el *putonghua* y otras variedades debido a los esfuerzos nacionales para expandir una habla que, más que norma estándar, tomaría el estatus de lingua franca.

Dentro de estos estudios, es necesario diferenciar entre dos contextos esencialmente distintos por razones sociolingüísticas, políticas e históricas: el de la China continental y el de Hong Kong. A pesar de que con la devolución del Reino Unido de Hong Kong a la República Popular de la China en 1997 el *putonghua* se ha convertido en lengua cooficial de la excolonia británica, el foco de estudio de esta tesis se centra en la China continental, por lo que en este apartado de la revisión de la literatura existente no se tendrá en cuenta el contexto de Hong Kong, en el cual si bien el estatus del *putonghua* como lengua de uso *de jure* es parecido al de la China Continental, su uso *de facto* difiere

considerablemente.

Dentro del grupo de estudios enfocados al contraste del *putonghua* con la lengua materna de los sujetos analizados en la China Continental, Xie (2006) usa los resultados generados por el “Cuestionario sobre usos lingüísticos”, un ambicioso proyecto llevado a cargo por el Ministerio de Educación y el Comité para el Lenguaje y la Literatura Nacional en el periodo de 1998 a 2004, que incluye ocho preguntas referentes a la actitud de los informantes ante el *putonghua* como lengua básica de educación a una muestra cercana a los 500.000 entrevistados. De los datos recopilados se dibuja una realidad idílica en cuanto a las actitudes de los hablantes bilingües ante la expansión del *putonghua*, al ser considerada como como lengua de cohesión, unidad y desarrollo, y que sirve como rasgo identitario común entre los ciudadanos chinos, mientras que las actitudes ante las lenguas o dialectos hablados por cada grupo minoritario no gozan de la atención recibida por la lengua común. Funye y Zhao (2015) llevan a cabo su investigación en la zona china de Guangdong, en la cual se habla de forma vernacular el cantonés, una lengua de la familia sínica perteneciente a un grupo diferente del *putonghua*, por lo que la inteligibilidad entre lenguas es nula. En dicho estudio, con un enfoque actitudinal trilingüe incluyendo el inglés, se le adjudica al *putonghua* y de manera similar al inglés funciones instrumentales, con enfoques internacionales, a pesar de no tratarse de una lengua extranjera. La proximidad con Hong Kong podría influenciar en una percepción parecida del *putonghua* y el inglés, a pesar de tratarse de contextos sociolingüísticamente radicalmente diferentes en términos de desarrollo histórico y sociocultural recientes. Wang y Ladegaard (2008) también desarrollan su investigación

en Guangdong, pero con un estudio de actitudes en hablantes bilingües mediante cuestionarios. En sus resultados se observa, de manera muy parecida a tendencias muy aceptadas ya en el campo de la sociolingüística, que las mujeres son aquellas hablantes que inicialmente van desarrollando actitudes más positivas hacia el *putonghua*, al ser considerada socialmente lengua de prestigio. Zhang (2016) lleva a cabo una etnografía en Guangdong para profundizar en las actitudes en el caso de una familia multidialectal (cantonés, inglés y *putonghua*) y los profesores de una escuela la cual asisten sus hijos. Su observación refleja que las actitudes de los profesores influyen de manera remarcable su praxis profesional, y por extensión a las actitudes de los hijos ante las lenguas que hablan. En el análisis de Zhang (2016), se describe la presencia de un entorno diglósico, en el cual el *putonghua* y el inglés se convierten en lenguas de educación, al entenderse que el cantonés se puede aprender en contextos no educativos. Zhou (2002) realiza un estudio caballo entre la zona de Guangdong y Shanghai, ambos centros económicos del país, en el cual pone sobre la mesa las nuevas dinámicas sociolingüísticas surgidas tras la implantación del *putonghua* y los cambios actitudinales ante este y su habla como consecuencia de ello. Sus resultados vuelven a mostrar actitudes positivas ante el *putonghua* por parte del género femenino y por solidaridad grupal al tratarse de zonas con altos niveles migratorios. Aun así, se destaca nuevamente la ambivalencia del concepto de las actitudes, al mostrarse como un constructo altamente variable y regido por patrones difícilmente identificables, poco predecibles.

Cuatro estudios (Gao, 2015; Liping, 2011; Zhang, 2005; Zhang, 2016) se llevan a cabo en entornos con un nivel de desarrollo inferior al de Shanghai o Guangzhou, donde

probablemente la expansión del *putonghua* no haya gozado de los recursos o niveles de estandarización presentes en las zonas de China previamente descritas y no se encuentre tan implantado o efectivamente extendido. Gao (2015) denuncia la relación asimétrica entre los lenguajes presentes en las zonas bilingües de China y el *putonghua*, pero al mismo tiempo defiende que la apertura política e ideológica experimentada recientemente en China ha llevado a la aceptación en la esfera pública del debate acerca de los roles que los dialectos deberían tener en las sociedades chinas. En su estudio y mediante el uso del análisis del contenido, Gao recoge datos localizados por dos de los principales motores de búsqueda en internet de China (baidu.com y sina.com.cn), recopilando 143 piezas de información relacionadas con el uso dialectal, concretamente con el uso del *hanyu* y algunas de sus variedades/lenguas como el Wu, el Min y el Yue, hablas representativas de hasta trece áreas diferentes de China. Sus principales hallazgos reflejan unas actitudes positivas ante sus dialectos, al entenderse como valiosas herramientas para el mantenimiento de la herencia cultural de sus hablantes, en un contexto social en el cual la individualización cada vez gana más relevancia. Dichos hallazgos resultan sumamente relevantes habida cuenta la estricta legislación en cuanto al uso de lenguas distintas del *putonghua*. También se conceptualizan como potentes marcadores identitarios y, en el caso de las regiones más desarrolladas del país como Shanghai, como elementos de resistencia a la “invasión cultural” relacionada con el *putonghua*. De manera similar, Gao (2015) destaca cómo dichas variedades locales están empezando a hacerse un hueco en el escenario comercial, al considerarse su uso como un valor añadido a la hora de hacer llegar ciertos productos a la clientela potencial,

asignándose a las variedades locales del chino unos beneficios comerciales que bien podrían entrar en conflicto con la política lingüística nacional. Liping (2011) concentra su estudio en las actitudes de los habitantes de la región de Changzhou respecto su variedad y el *putonghua*, tratándose el llamado dialecto de la zona (*changzhouhua*) una habla perteneciente a la familia de las lenguas sánicas pero fuera de la familia del mandarín. En un cuestionario realizado por 376 participantes, la mayoría de ellos reconocen el prestigio asociado al *putonghua*, y de manera contraria a lo apuntado por Gao (2015) no parecen mostrar ninguna vinculación emocional explícita hacia ninguna de las dos hablas, llegando a considerar el aprendizaje de su propio dialecto como innecesario, de manera opuesta al *putonghua*. En este caso, estas dos realidades demuestran cierta preponderancia de los factores cognitivos ante los emocionales a la hora de configurar sus actitudes hacia su lengua local y el *putonghua*, al cual le asocian prestigio y cualidades relacionadas con el desarrollo personal y profesional en la sociedad. Tras el análisis de las actitudes, se predice un futuro pesimista acerca de la supervivencia del habla local, al cual el autor le asocia un “prestigio encubierto” habida cuenta que sigue siendo plenamente usado en Changzhou. Zhang (2005) lleva a cabo un estudio con estudiantes universitarios en un contexto parecido, en este caso en la provincia de Jiangxi, donde compara las actitudes ante el habla local y el *putonghua* a través de una MGT. Los resultados muestran unas actitudes altamente influenciadas por aspectos instrumentales vinculados a la lengua, y asocian un estatus de alto prestigio al *putonghua* como resultado de las diferencias de desarrollo entre su zona y la de las áreas más desarrolladas de China, las cuales vienen asociadas con el uso del mandarín. A la vista de

los estudios descritos en este párrafo, la preponderancia del *putonghua* como indiscutible lengua de prestigio resulta obvia.

Debido a la importante uniformidad cultural y étnica presente en la mayor parte de China, la asociación al *putonghua* de características como alto estatus, prestigio y el desarrollo económico podría verse reflejada en un gran número de ubicaciones en las cuales *putonghua* y otras lenguas conviven, aunque las dimensiones del país y las características sociolingüísticas, económicas e históricas específicas de cada región impedirían hacer afirmaciones más categóricas al respecto tal y como se ha visto también en el párrafo anterior. En el caso de zonas altamente desarrolladas, como Shanghai y Guangdong, la presencia del *putonghua* podría generar actitudes positivas desde un punto de vista instrumental, pero generar rechazo como elemento de invasión cultural, pudiendo incluso ser tratada como lengua extranjera, demostrándose nuevamente la ambivalencia de las actitudes ante las lenguas y sus variedades. Por contra, en zonas menos desarrolladas, parece que las actitudes negativas serían menos pronunciadas al asociar sus habitantes unas nociones relacionadas con el progreso con el *putonghua* que difuminarían las actitudes negativas ante el mismo.

Tras esta visión de las actitudes de los ciudadanos chinos ante algunas de las hablas representativas del conglomerado lingüístico del país, veamos cómo todo esto se traduce, si lo hace, en el campo del aprendizaje de segundas lenguas.

Actitudes ante Lenguas Extranjeras en China

El reciente desarrollo de China, acompañado de su paulatina apertura internacional materializada en acontecimientos como su inclusión a la Organización

Mundial del Comercio, ha propiciado un creciente interés en cuanto al estudio de las lenguas extranjeras y a la investigación de las actitudes de sus hablantes ante ellas y las diferentes variedades en las que puede presentarse (Qiong, 2004).

El abrumador dominio del inglés como principal lengua extranjera de estudio se hace patente en la producción académica destinada al análisis de la variación del inglés en China, siendo uno de los principales temas de discusión la validez y actitudes ante la variedad del inglés hablada en China, conocida popularmente como Chinglish (He y Li, 2009; Kirkpatrick y Xu, 2002; Qiong, 2004; Wang 2013; Wang, 2015). Qiong (2004) reclama una reconceptualización de los modelos pedagógicos para la enseñanza del inglés como lengua global, habida cuenta que los alumnos solo contemplan el inglés británico y el norteamericano como variedades válidas en el nivel pedagógico, habiendo incluso una ausencia de consciencia acerca de la existencia de una propia variedad y de otras variedades fuera del círculo interno de los ingleses globales de Kachru (1995). Kirkpatrick y Xu (2002) analizan teóricamente la catalogación del inglés de China, concluyendo que su condición de estándar o no vendría determinada por los diferentes contextos comunicativos. Wang (2015) investiga, de forma empírica y mediante el uso de cuestionarios, cómo los estudiantes chinos conceptualizan su propia variedad de inglés. Sus resultados muestran que los alumnos, de manera discordante a las conclusiones de Kirkpatrick y Xu (2002), rechazan aceptar su variedad de inglés como modelo estándar, identificando también ideologías favorables al estándar subyacentes a las actitudes ante las variedades habladas por hablantes nativos de inglés. Wang (2013) también apoya la relevancia de estas ideologías, pero apunta que de alguna manera existe cierta

conformidad ante el uso de normas no-nativas, puesto que el uso del inglés en el nivel nativo entraría en conflicto con las identidades culturales de los estudiantes chinos de inglés. He y Li (2009) llevan a también a debate la adecuación de la variedad china del inglés para contextos académicos, y encuentran una predilección para las variedades británicas y norteamericanas como modelos pedagógicos en el nivel universitario, con una concienciación paulatina hacia la validez de las variedades autóctonas para este entorno.

A pesar de que las actitudes y preferencias ante la variación diatópica en el inglés ya se tratan de forma sucinta en los estudios citados anteriormente, otras investigaciones se han focalizado exclusivamente a discernir las actitudes de estudiantes chinos ante diferentes variedades del inglés nativo (Garrett, 2009; Hu, 2004; Jenkins, 2007; Marr, 2009; Zhang y Hu, 2008). Garrett (2009) lleva a cabo un estudio en entornos universitarios mediante la técnica de la elicitación de actitudes mediante palabra clave (Szalay y Deese, 1978). En sus resultados, se observa la vinculación de la variedad británica con aspectos relacionados con la cultura, a la cual se le asocian términos como “estándar”, “apropiada”, “educada”, “auténtica” o “tradicional”, de manera parecida a lo que se suele observar con hablantes nativos (Garrett, Williams y Evans, 2005). Por contra, los términos generados con la variedad de los EEUU están asociados con cuestiones lingüísticas (“rápido”, “agudo”) y afectivas bien de cariz positivo (“amistoso”, “animado”, “libre”, “informal”) como negativo (“agresivo”, “espantoso”). Además, dicha tarea invita a los participantes a especificar otros países donde se habla inglés y mencionar igualmente palabras vinculadas a cada uno de ellos, y es en este

ámbito donde respuestas como “no lo sé” son mayoritarias. Garrett (2009) especula como principal causa de este fenómeno el origen de los profesores extranjeros de los alumnos en China, donde norteamericanos e ingleses abundan, lo cual casaría perfectamente con el concepto de familiaridad como elemento clave para el desarrollo de actitudes de cualquier dirección. En este sentido resulta necesario recordar que, fuera de ciertos entornos educativos y de ciertos exclusivos y reducidos núcleos de las grandes metrópolis chinas, la exposición a la lengua inglesa por parte de los ciudadanos de la República Popular de la China puede considerarse inexistente, por lo que el profesor podría considerarse un agente central transmisor y cuasi exclusivo de esa familiaridad. En una dirección similar a la de Garrett (2010), Zhang y Hu (2008) investigan las actitudes de alumnos graduados chinos ante las variedades británicas, norteamericanas y australianas del inglés a través de la técnica del MGT. Los resultados demuestran unas actitudes favorables ante las variedades a las cuales han sido expuestos previamente, aunque no se encuentra una correlación entre nivel de inteligibilidad de la variedad escuchada y las actitudes ante ella. Marr (2009), a partir de cuestionarios y en un entorno de inmersión de estudiantes chinos universitarios en el Reino Unido, identifica actitudes negativas de los participantes ante las variedades locales a las cuales se enfrentan de manera cotidiana debido a la falta de conciencia sociolingüística y a la exposición previa de entornos de aprendizaje idealizados, demostrándose nuevamente la trascendencia que tienen los entornos educativos en la confección de las actitudes lingüísticas.

Pan y Block (2011), en un estudio que profundiza sobre las creencias de alumnos y profesores chinos, investigan una de las dimensiones destacadas por Dörnyei (2009)

como elemento influenciador de las actitudes, la instrumentalidad en el aprendizaje del inglés. En su estudio, mediante el uso de cuestionarios y entrevistas, se encuentra que el motivo ulterior por el que se estudia la lengua inglesa es instrumental, y se considera su adquisición como un paso más para el desarrollo de su faceta identitaria global, internacional, llegando en algunos casos a otorgársele un estatus superior al chino en ciertos campos de la actividad social, como ahora la educación y los entornos empresariales.

Actitudes ante el Español en China

En la actualidad, pocos estudios se han llevado a cabo con la necesaria función de abordar la visión de los estudiantes acerca de las diferentes variedades en las que puede presentarse la lengua española (Leeman, 2014) y sus variedades como objeto actitudinal. Además, la limitada oferta de plazas de investigación de lingüística del español en China, que cuenta solamente con dos programas de doctorado, ralentiza la producción académica de un ámbito que cada vez genera más interés entre académicos con experiencias docentes en China. Según Alfonso de Tovar et al. (2017), los ciudadanos chinos conciben lenguas y culturas según una relación unívoca, de manera que la lengua china lleva asociada una cultura única, y de un modo parecido sucedería con la lengua española. En los primeros estadios de aprendizaje del español en el nivel universitario, y habida cuenta que es ahí donde los alumnos suelen tener los primeros contactos con la lengua, es posible que este patrón se repita, y que difícilmente haya una diferencia clara entre los diferentes territorios de habla hispana, y por extensión de las variación cultural y lingüística entre ellos. Es de creer que la exposición a materiales, contenidos culturales,

diversidad de profesores y diferentes variedades de la lengua haga que esta visión restringida cambie a medida que los alumnos progresen en su formación universitaria.

Song y Wang (2017) llevan a cabo el único estudio empírico realizado hasta la fecha con el objetivo de arrojar luz en cuanto a las actitudes de los alumnos chinos universitarios ante las diferentes variedades del español. En un estudio realizado mediante una MGT, sus resultados muestran una predilección abrumadora por el español castellano, al cual se le asocia valores como amigabilidad, generosidad y apertura en la dimensión de solidaridad, y dinamicidad y competitividad en la capacidad personal, asignándosele también adjetivos como “bonito, fluido, elegante, fuerte y agradable” (Song y Wang, 2017, p. 207). Estos resultados se explican a través de la vitalidad lingüística del español castellano, expresada en tres factores: el estatus, especialmente socioeconómico, la presencia de miembros del grupo o demografía y el apoyo institucional del grupo que habla la lengua o variedades en cuestión (Giles, Bourhis y Taylor, 1997). El estudio, realizado con alumnos universitarios de segundo año, indaga también en la identificación de las diferentes variedades, donde solamente la peninsular es identificada con éxito, lo cual concuerda plenamente con el hecho de que sea la única que genera actitudes positivas por asuntos de familiaridad e identificación. Dicho estudio, pionero en la materia, reclama también una exploración más exhaustiva de la cuestión, así como la necesidad de añadir en el análisis sobre las actitudes ante la variación las actitudes de los profesores, considerados como elementos clave en el proceso de transmisión de actitudes a los alumnos por lo que se refiere a actitudes ante la variación (Nero & Ahmad, 2014).

Chen (2017) trata de manera superficial las actitudes y relaciones de los profesores de español en China con las diferentes variedades del español y su variación mediante cuestionarios y entrevistas. Los participantes de su estudio son profesores chinos que han pasado períodos en países de habla hispana, en su mayoría en España, y reconocen que su estancia en España influye positivamente en el desarrollo de actitudes positivas ante las variedades peninsulares, además de admitir que parte de su exposición a la lengua ha sido a través de materiales editados en España. De este modo, estas características se ven reflejadas en su práctica docente, durante la cual el referente lingüístico y cultural sigue siendo España, a cuya habla se refieren como castellano o español estándar, y es aquel que creen que deben enseñar. De este modo, esta abrumadora influencia del español peninsular en la formación y desarrollo vivencial y profesional de los profesores chinos se convierte en un aspecto determinante para el desarrollo de actitudes positivas hacia el mismo, al cual sus alumnos se verán expuestos por parte del profesor al ser el que conocen mejor, y por el cual muy probablemente los alumnos desarrollarán actitudes positivas al ser aquel ante el cual desarrollarán más familiaridad (Adolphs, 2005). Dentro de la gestión de la variedad, algunos de los profesores del estudio proponen la inclusión de “expresiones latinoamericanas” en cursos superiores, mientras que otros opinan que la inclusión de diferentes variedades en clase supone elevar demasiado el nivel de exigencia de clase. A pesar de ello, los profesores son plenamente sabedores de esta diversidad y se muestran interesados por transmitir las en clase, a pesar de reconocer ellos mismos una falta de conocimiento de los aspectos diferenciales entre dichas variedades que surge como contrapartida de la abrumadora

presencia del español peninsular. Haciendo hincapié en la ausencia de profesionales capacitados en China, Chen (2017) remarca que la prioridad del personal docente del español chino es impartir un modelo de lengua focalizado en un modelo concreto en vez de profundizar en modelos panhispánicos que pongan de relevancia la naturaleza pluricéntrica de la lengua.

Síntesis del Capítulo

En este capítulo se ha presentado, en primer lugar, el estado de la cuestión en cuanto a las definiciones de actitudes y marcos teóricos para conceptualizarlas. Si bien la tradición gardneriana y los modelos tripartitos han estado en auge los últimos años y han sido tremendamente influyentes, la aparición de nuevos contextos de aprendizaje de segundas lenguas y la complejidad para tratar cada uno de sus factores de forma compartimentada ha llevado al uso de definiciones situadas, unidimensionales, que permiten estudiar el concepto de actitudes de una manera más comprensiva.

El estudio de las actitudes lingüísticas ante la variación lingüística y las variedades diatópicas es un campo altamente productivo, que empezó su tradición en la investigación de hablantes monolingües y que paulatinamente ha ido incorporando los hablantes de segunda lengua. Los principales hallazgos en este campo son la presencia de jerarquías en cuanto la ordenación de las variedades, generándose actitudes positivas ante aquellas que gozan de más familiaridad entre el grupo estudiado, representado por el concepto de vitalidad etnolingüística, y el desarrollo de actitudes neutras o negativas ante variedades poco familiares a las cuales no se ha sido expuesto en los entornos de aprendizaje de lenguas. En el caso concreto del estudio del inglés como lengua

extranjera, la variedad norteamericana y la británica son aquellas que generan actitudes más positivas y el que los sujetos estudiados consideran como modelo pedagógico adecuado.

En el contexto de China, la complejidad sociolingüística del país queda patente en los estudios realizados sobre las actitudes de los ciudadanos chinos ante la variación, que podrían llegarse a considerar inexistentes bajo el prisma occidental, puesto que las publicaciones analizadas aquí contrastan el *putonghua* con los dialectos o hablas regionales, que en el nivel estrictamente lingüístico podrían considerarse lenguas totalmente diferentes. Aun así, su análisis aporta información sobre las actitudes lingüísticas de los ciudadanos chinos ante las lenguas nacionales, en el cual se observa que el *putonghua* goza de un gran prestigio que varía dependiendo de las características socioeconómicas de los hablantes y del habla presente en su región.

En cuanto a los hablantes chinos de segundas lenguas extranjeras, el patrón con el inglés es el mismo que el descrito anteriormente, siendo las variedades más presentes en el país aquellas que gozan de un mejor estatus y aquellas consideradas adecuadas para la educación. La cuestión específica acerca de las actitudes de los alumnos chinos de lenguas extranjeras hacia la variación diatópica permanece inexplorada, aunque los numerosos estudios acerca de su L1 permiten intuir la presencia de unas ideologías hacia la estandarización que repercutirían de forma negativa en su percepción de la variación diatópica en clase, aun con matices. En cuanto al español, la incipiente investigación muestra un patrón muy similar, según el cual la variedad del español castellano, asociado al hablado en España, se impone a las otras por su vitalidad etnolingüística.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

Este estudio usa cuestionarios y entrevistas para determinar las actitudes de alumnos y profesores ante la variación diatópica y las variedades más habladas del español. Los cuestionarios se encuentran divididos en una primera parte referente a aspectos demográficos que permitan describir de forma precisa el perfil de los participantes, una segunda parte formada por escalas Likert en las cuales se abordan las actitudes de los alumnos y profesores ante el tratamiento de la variación diatópica en clase y en general, incluyendo también ocho ítemes enfocados a elucidar sus conocimientos sobre la variación sociolingüística general (Shin y Henderson, 2017), y una última parte en que se tratan las actitudes de los alumnos ante las cinco variedades diatópicas más habladas del español: España, Colombia, Argentina, México y EEUU (Garrett, 2009). Además, se llevaron a cabo entrevistas de manera semi-estructurada en que los informantes fueron seleccionados en función de sus preferencias en cuanto al aprendizaje de diferentes variedades del español. A continuación se presentan las preguntas de investigación que guiaron el proyecto, se hace un repaso a las metodologías usadas en el campo, se explora el entorno de la investigación, los participantes, los instrumentos y los procedimientos llevados a cabo para la recolección de datos.

Preguntas de Investigación

El objetivo primordial de esta tesis doctoral es responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué actitudes tienen los alumnos chinos universitarios en niveles iniciales

ante la variación diatópica de la lengua española en entornos de clase?

2. ¿Cuáles son las actitudes de los alumnos chinos universitarios de español en niveles iniciales ante las variedades del español más habladas?
3. ¿Qué actitudes tienen los profesores chinos universitarios ante la variación diatópica de la lengua española entornos de clase?
4. ¿Cuáles son las actitudes de los profesores de español en el nivel universitario en China ante las variedades del español más habladas?
5. ¿Cómo se diferencian?

Teniendo en cuenta la bibliografía revisada, se hipotetiza (1) que debido al hecho de que ya estén familiarizados con la variabilidad en segundas lenguas habida cuenta que todos ellos hablan con mayor o menor fluidez otra lengua pluricéntrica como el inglés, sus actitudes ante la variación en clases del español serán positivas siempre y cuando hayan desarrollado una consciencia de la existencia de dichas variedades. Aun así, la presencia de ideologías favorables a la estandarización en los entornos educativos donde se usa su L1 podría condicionar esta hipótesis.

En cuanto a su actitud hacia las variedades diatópicas más habladas del español, se hipotetiza (2) que los alumnos universitarios chinos en su primer año de carrera universitaria en la República Popular de la China presentan actitudes positivas ante la variedad del español asociada con España debido a los estímulos a los cuales están expuestos durante este primer año, y que presentarán un conocimiento limitado sobre otras variedades, ante las cuales podrían incluso desarrollar actitudes negativas.

En cuanto a los profesores, se hipotetiza (3) que sus actitudes ante la variación

diatópica en la lengua española serán positivas también debido a su dilatado bagaje de contacto y familiaridad con la misma y con otras lenguas de características similares, y que la intensidad de estas vendrá determinado por la calidad y cantidad de dichos contactos.

Del mismo modo, se hipotetiza (4) que las actitudes de los profesores ante las diferentes variedades diatópicas del español será también positiva, gozando aquellas variedades que más presencia tienen en China de valoraciones más positivas, en este caso también la asociada con España.

En referencia a las diferencias entre ambos grupos, se hipotetiza (5) que las actitudes de los alumnos ante la variación diatópica serán menos intensas que las de los profesores, y que los alumnos mostrarán actitudes más intensas y en sentido positivo hacia las variedades diatópicas con más vitalidad etnolingüística que los profesores, que mostrarían actitudes más moderadas y menos parciales hacia cada una de ellas.

Metodologías Usadas en Estudios Previos

Debido a la transversalidad del concepto de actitudes, estas han sido estudiadas desde diferentes perspectivas y disciplinas. Desde un punto de vista del estudio de las actitudes ante la variación lingüística en general, las diferentes metodologías para su estudio se han clasificado en tres categorías generales: enfoques directos, enfoques indirectos y enfoques de tratamiento social (Galloway, 2017; Garrett, 2010; McKenzie, 2010). A estos, hay que añadir los enfoques mixtos, cuya relevancia está creciendo. A continuación, se repasa qué características reúnen los principales instrumentos usados para cada enfoque.

Enfoque Indirecto

Mediante los enfoques indirectos, las estrategias usadas para la obtención de información persiguen el objetivo de abordar la cuestión de una manera lo menos obvia posible para impedir el condicionamiento en las respuestas recogidas. Con esta perspectiva se intenta atenuar el estado de vigilancia activa sobre la cuestión estudiada por parte de los sujetos investigados, y resulta útil para resaltar estereotipos, auto percepciones y conceptos normativos (Oppenheim, 2000). En este respecto, McKenzie (2010) destaca los posibles conflictos éticos derivados de esta modalidad, puesto que se podría incurrir en engaño a los participantes durante el proceso de recolección de datos, y enfatiza en la necesidad de aderezar cualquier información sesgada al final de la investigación. En el campo del estudio de las actitudes lingüísticas ante ciertas variedades, las dos técnicas directas usadas mayormente son el *matched-guise* (MGT) y una adaptación de la misma, la técnica del *verbal-guise* (VGT).

Técnica del Matched-guise (MGT) y Verbal-guise (VGT). La MGT es considerada como el método indirecto por excelencia (Garrett et al. 2003) para el análisis de actitudes ante diferentes variedades lingüísticas. Para su administración, se registran diferentes voces de hablantes de una determinada lengua leyendo un texto con diferentes acentos o pronunciaciones, los cuales son juzgados por los sujetos investigados mediante, generalmente, escalas con valores semánticamente bipolares en los extremos. El uso de escalas para valorar la actitudes de determinados hablantes resulta útil para la obtención de datos numéricos que permiten una manipulación estadística, la posibilidad de generar valores que determinen la validez y confiabilidad de los resultados y la determinación de

la intensidad de las actitudes (Mckenzie, 2010), al ser este último factor clave para determinar hasta qué punto determinadas actitudes pueden ser modificables.

Con los resultados obtenidos por los participantes, se lleva a cabo un estudio estadístico (Factor de análisis) para identificar cómo los diferentes ítems representados en cada escala se incluirían en subgrupos a tenor de los patrones de comportamiento observados en las respuestas. Para el estudio de variedades lingüísticas, Zahn & Hopper (1985) infieren una clasificación general a partir de los resultados obtenidos en por cada ítem de la MGT en tres subgrupos: dinamismo, superioridad y atractivo. Garrett et al. (2003) proponen nuevas categorías como estatus y atractivo social, que tendrían sus equivalentes en el campo de del folklore lingüístico con las variables de correctitud y agradabilidad (Niedzielski & Preston, 1999). Si bien estas propuestas de agrupación goza de amplio reconocimiento, los patrones de respuestas de cada muestra investigada deberían ser siempre el último y más importante factor a considerar para el establecimiento de estas categorías.

Las ventajas de esta técnica son numerosas. Entre ellas, destaca su capacidad para generar resultados desde perspectivas interdisciplinarias dentro del estudio de las actitudes en los campos de la sociolingüística y de la sociopsicología, así como la posibilidad de comparar fácilmente los resultados obtenidos en diferentes contextos de estudio (McKenzie, 2010). Por otra parte, dicha técnica ha sido fuente de criticismo debido a la falta de autenticidad de las grabaciones usadas como elemento de juicio, por su acontextualidad, por la posible falta de representatividad de la comunidad con la que el investigador asocia dicha variedad y por la problemática generada por el rol destacado

que se le otorga a ciertas variedades, lo cual conlleva a los participantes a mantener un estado de alerta durante el experimento (McKenzie, 2010). Por encima de todas ellas, la limitación que resulta más destacada para el estudio indirecto de actitudes en hablantes de segunda lengua y condiciona su validez de uso es la percepción de las diferentes variedades, pues los matices diferenciales entre variedades pudieran ser solo perceptibles en aprendices de segundas lenguas de niveles avanzados.

Con la finalidad de subsanar algunas de estas limitaciones, varias alternativas han surgido, como la técnica VGT, de características parecidas a la MGT pero con la evaluación de voces grabadas por diferentes hablantes de diferentes variedades, lo cual facilita el manejo de más de dos variedades para los experimentos. En contraposición a una de las limitaciones del MGT, su acontextualidad, el uso de la VGT conlleva el riesgo de una contextualización excesiva por parte de los informantes, soliendo incluir a veces claves paralingüísticas por parte de los participantes para la toma de decisiones (Cargile & Bradac, 2001) que condicionarían las respuestas de los participantes.

Enfoque Directo

Según este enfoque, los participantes en las investigaciones expresan sus opiniones, creencias, emociones y sentimientos (Mckenzie, 2010) acerca del objeto actitudinal estudiado. Los instrumentos usados en este tipo de enfoque incluyen cuestionarios, entrevistas y tareas de dialectología perceptual (Preston, 1989), pudiéndose presentar todos en diferentes formatos.

Cuestionarios. Los cuestionarios, que pueden conceptualizarse como entrevistas altamente estructuradas y dirigidas, pueden presentarse como ítems de respuesta

múltiple, de relleno de espacios en blanco con opciones determinadas o predeterminados, mediante la asociación entre conceptos o con escalas actitudinales mediante escalas de Likert. Este último formato resulta especialmente indicado porque permite asegurar la consistencia interna de los ítems analizados mediante procesos estadísticos, aspecto más difícilmente garantizable mediante otros formatos de cuestionario (Dörnyei & Taguchi, 2010). A pesar de la indudable utilidad de los cuestionarios como herramientas para la recolección de datos para la investigación de actitudes lingüísticas, esto presentan una numerosa cantidad de limitaciones, como la simplicidad y superficialidad de las respuestas, la posible presencia de informadores poco motivados, un sesgo hacia la correctitud política proveniente de la percepción de falta de anonimidad total en las respuestas, una tendencia a generalizar o el efecto de la fatiga (Dörnyei & Taguchi, 2010; Garrett et al., 2003; Garrett, 2009; McKenzie, 2010). Todos estos factores limitantes obligan la inclusión de otros instrumentos para que puedan ser compensados, como por ejemplo las entrevistas.

Entrevistas. De manera menos controlada, las entrevistas en formato oral y escrito permiten a los participantes un rango de respuestas más amplio en las cuales se ofrece la posibilidad de detectar aspectos obviados en la confección de los cuestionarios, y a pesar de que no consiguen compensar completamente las limitaciones de los cuestionarios, conforman un instrumento extra para minimizarlas. En el campo de la lingüística aplicada, las entrevistas como elemento para recabar información cualitativa pueden estar conceptualizadas como instrumentos para la investigación o como práctica social (Talmy y Richards, 2010). Cuando se conciben como instrumentos para la

investigación, las entrevistas destacan por “su utilidad, flexibilidad y practicidad para investigar un impresionante número de cuestiones relacionadas con la lingüística aplicada” (Talmy y Richards, 2010, p. 136), y la información obtenida se entiende como informes reveladores de verdades y hechos, actitudes, creencias y estados mentales revelados por los entrevistados, siendo ellos quien aportan la voz sobre la cuestión a determinar. Por contra, las entrevistas pueden estar conceptualizadas como prácticas sociales cuya principal diferencia respecto la conceptualización previa es la asunción que el contenido generado se ha producido de manera co-construida entre el entrevistador y el entrevistado, de forma colaborativa, ubicándose el foco de la entrevista en el proceso en lugar del producto (Talmy y Richards, 2010). De este modo, y dependiendo del abordaje del investigador a la cuestión, es posible posicionarse en cualquier de estas dos posiciones siempre y cuando se haga bajo una perspectiva racionalizada en el cual el rol del investigador quede plenamente definido.

Tareas de Dialectología Perceptual. La dialectología perceptual (Preston, 1989) nace como una respuesta al uso de técnicas indirectas para la investigación de actitudes, en las cuales se obviaban los conocimientos basales que los sujetos investigados pudieran tener sobre las lenguas y dialectos analizados (Preston, 2013) y por lo tanto su hipotética ausencia o presencia como constructo mental. Con la finalidad de subsanar esta carencia metodológica, y desde la disciplina de la geografía cultural (Gould & White, 1974), Preston (1989) propone relacionar las creencias folklóricas de un determinado grupo social con sus actitudes lingüísticas a través de diferentes técnicas que permiten, de un modo parecido a las entrevistas, aumentar el rango de acción del informante y permitirle

producir unas respuestas más contextualizadas que aquellas obtenidas en cuestionarios o en tareas altamente estructuradas como las presentes en enfoques directos (McKenzie, 2010). En palabras de Hoenigswald (1996), se trata de descifrar “no solo lo que sucede en el lenguaje, sino también cómo la gente reacciona a lo que sucede, qué dice la gente que sucede cuando habla sobre la lengua” (p. 20). Entre las técnicas más habituales pertenecientes a la dialectología perceptual pueden destacarse las siguientes (Galloway, 2017; McKenzie, 2010):

1. Dibujo de isoglosas e ideas relacionadas en mapas (Preston, 2013). En esta técnica, los participantes delimitan cómo creen que las variedades de una lengua difieren geográficamente mediante isoglosas perceptuales, así como la asignación de ideas y estereotipos asociados con las características de los habitantes de cada área.
2. Orden de preferencias de variedades. Con esta técnica, los participantes ordenan diferentes variedades de la lengua asociando sus percepciones a un criterio previamente establecido (nivel de formalidad, correctitud del español, placer de escuchar). De manera similar, esta técnica puede llevarse a cabo abordando cada variedad de manera aislada y ubicándola en una escala con los dos extremos mostrando los valores contrarios (formal - informal, correcto - incorrecto, agradable - desagradable).
3. Tareas de elicitación de ideas por palabra clave (Szalay y Deese, 1978): A partir de la mención de determinadas variedades de una lengua, los participantes deben escribir todos los conceptos que se les ocurran relacionados con la misma.

A pesar de la popularidad de las técnicas de dialectología perceptual, su aplicación con sujetos aprendices de segundas lenguas es escasa hasta la fecha (Garrett, 2009). Resulta necesario recalcar también que su categorización da pie a cierta confusión en el campo, al incluir algunos autores (Evans y May, 2011) técnicas indirectas como el MGT como propias de la dialectología perceptual. Para esta tesis, el discernimiento entre técnicas usado es el de McKenzie (2010), quien no considera el MGT como una técnica de dialectología perceptual sino como parte de las técnicas indirectas..

Enfoques de Tratamiento Social

El tercer enfoque clásico para el estudio de las actitudes ante variedades de una lengua, y menos utilizado, es el tratamiento social. Algunos autores lo consideran de especial utilidad para la realización de estudios preliminares, como paso previo para determinar si el estudio de cierta comunidad o variedad lingüística debería ser abordado con técnicas directas o indirectas (McKenzie, 2010), o para profundizar en análisis del contexto de un cierto grupo determinado (Galloway, 2010).

Generalmente, conlleva el análisis de las diferentes formas en las cuales el lenguaje público es tratado en una determinada sociedad (Galloway, 2017). Se lleva a cabo mediante técnicas cualitativas como observaciones o etnografías, y a través del análisis de documentos, símbolos o políticas gubernamentales, de las cuales puede implicarse las actitudes de ciertas instituciones ante el uso de ciertas lenguas o variedades locales o extranjeras. En el análisis de alumnos sobre sus actitudes ante lenguas extranjeras, este tipo de análisis se presume relevante para ver cómo los materiales o las políticas institucionales pueden influir las del alumnado.

Enfoques Mixtos

Tomando en consideración las limitaciones existentes en todos los métodos expuestos anteriormente, la práctica totalidad de investigadores en el campo de las actitudes ante lenguas y su variación abogan por enfoques mixtos (Galloway, 2017; Garrett, 2010; Ladegaard, 2000; McKenzie, 2010, Niedzielski y Preston, 1999). Garrett (2010) propone llevar a cabo estudios que combinen cuestionarios, tareas de clasificación de variedades según atributos asociados a los mismos y VGT, y pone en relieve la presencia, cada vez más abundante, de estudios cualitativos destinados a profundizar en el conocimiento de una disciplina que debe adaptarse a la irrupción de fenómenos como el impacto de la globalización, que en el nivel lingüístico conlleva la reconceptualización de muchos de los conceptos que todavía permanecen estables a pesar de su naturaleza cambiante.

Más allá del debate entre métodos directos e indirectos, y en la línea de la tendencia descrita anteriormente por Garrett (2010) acerca de la eclosión de estudios cualitativos sobre actitudes, otro de los aspectos a tomar en cuenta para esta tipología de estudios es la dicotomía entre abordajes cuantitativos y cualitativos. Generalmente, se ha priorizado enfoques positivistas que permiten la generalización de resultados obtenidos en diferentes contextos (Dewaele, 2009; Dörnyei, 2002; Schumann, 2001). Dicho sesgo positivista ha sido criticado por diferentes académicos (Leppänen y Kalaja, 2002; Kinginger, 2004) debido a que “desprovee al estudiante de agencia, intencionalidad y de las experiencias propias que suceden en un contexto determinado” (Leppänen y Kalaja, 2002, p. 190). Pavlenko (2002) se opone también al uso exclusivo de métodos

cuantitativos, al considerar que presentan un marcado sesgo monolingüe y monocultural según el cual la adquisición de una L2 ofrece una visión reduccionista de las culturas estudiadas. Igualmente, dicho enfoque cuantitativo presenta a las actitudes como un constructo causal, unidireccional e inestable y en los cuales el tratamiento de factores individuales pierde sentido al tratarse de conceptos socialmente construidos, con la diversidad que esto implica dependiendo del contexto de estudio (Dewaele, 2009). Según Pavlenko (2002), un enfoque exclusivamente cuantitativo “ofrece un pálido reflejo de una realidad mucho más rica” (p. 185).

Para afrontar estas cuestiones, incluso los académicos positivistas (Dörnyei, 2004; Macintyre, 2007) admiten la necesidad de incluir una parte cualitativa en la investigación de las actitudes, fenómeno que también se da de manera opuesta (Kinginger, 2004) en investigadores post-estructuralistas. De este modo, todos ellos proponen enfoques mixtos “con la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas” (MacIntyre, 2007, p. 76) como modalidades investigadoras a llevar a cabo. Dicha integración de diferentes perspectivas investigadoras permiten la triangulación, un enfoque metodológico según el cual el uso de diferentes metodologías y perspectivas investigadoras aporta diferentes visiones de la cuestión investigada, y cuya combinación permite ofrecer complementariedad entre los diferentes puntos de vista desde los cuales se puede abordar un fenómeno determinado, asiste en la confección de una imagen más completa sobre el fenómeno de estudio, aporta credibilidad a los hallazgos obtenidos con el uso de un solo enfoque y compensa las debilidades que un solo enfoque pudiera presentar (Dewaele, 2009; Tashakkori y Teddlie, 2008).

Entorno de la Investigación

La recogida de datos se realizó, de forma íntegra, en la República Popular de la China. Todos los participantes del estudio, tanto estudiantes como profesores, eran de nacionalidad china y estaban cursando o llevaban a cabo tareas docentes en universidades chinas. A continuación se ofrece una detallada descripción de las características del entorno en el cual se desenvolvían académicamente.

El sistema educativo chino divide las universidades en tres categorías en función del acceso a recursos y la calidad de sus programas, considerándose aquellas universidades ubicadas en el primer nivel como instituciones de alto prestigio, a las cuales solo acceden aquellos alumnos con mejores calificaciones en el examen de acceso a la universidad, siendo este el principal criterio discriminatorio para su acceso, que a su vez determina también el acceso a las universidades de segundo y tercer nivel. Las universidades también reservan un número importante de plazas para los ciudadanos de la provincia en la que están ubicadas, por lo que es normal que una cantidad importante de alumnos provenga de la provincia en la cual se sitúa la universidad. Para este estudio, los participantes de una de las universidades pertenecía al primer nivel y estaba ubicada en la provincia de Sichuan (etiquetada de ahora en adelante como “universidad A”), otra al segundo nivel y ubicada en la provincia de Jiangsu (etiquetada como “universidad B”) y las dos restantes pertenecen al tercer nivel, ubicadas en las provincias de Guizhou y Sichuan respectivamente (etiquetadas como “universidad C” y “universidad D” respectivamente). Si bien la diferente ubicación en la clasificación nacional de universidades podría ser un factor indicativo de las diferencias entre el nivel de los

alumnos encontrándose en el mismo estadio educativo, otras variables como la tradición del departamento de español en concreto o las características individuales de los alumnos de cada una dificultan hacer aseveraciones categóricas sin evidencias empíricas relacionando su institución y sus actitudes lingüísticas. Con el objetivo de determinar si las actitudes ante la variación diatópica eran significativamente diferentes entre los alumnos de los diferentes centros, se realizó un análisis estadístico ANOVA, cuyos resultados no mostraron diferencias significativas entre los alumnos de las cuatro universidades [$F(3, 90) = .065, p = .978$].

Otro factor importante a tener en cuenta en cuanto a las instituciones de las cuales provenían los participantes es su ubicación. Dos de las instituciones (A y B) estaban ubicadas en dinámicos centros económicos y culturales del país, mientras que otras dos (C y D) se ubicaban en ciudades llamadas “de tercer rango”, donde el intercambio cultural y social con elementos externos es mucho más reducido. Aun así, la ubicación de las universidades en centros dinámicos del país tampoco implicaría necesariamente que las posibilidades de intercambio cultural con personas o artefactos culturales hispánicos abundaran, aunque estarían más presentes debido a, por ejemplo, la presencia de comunidades internacionales cursando estudios de lengua china en las mismas instituciones donde los participantes estudian español. Igualmente, los participantes provenientes de las dos universidades situadas en ciudades “de tercer rango”, menos desarrolladas, tendrían unos orígenes más alejados de los grandes centros económicos del país, aunque ello no implicara necesariamente tampoco que vinieran de entornos rurales.

Participantes

Alumnos. Un total de 95 alumnos participaron en el estudio, repartidos de la siguiente manera: 23 (24%) en la universidad A, 23 (24%) en la universidad B, 35 (37%) en la universidad C y 14 (15%) en la universidad D. Las edades de todos los participantes oscilaban entre los 18 y los 20 años. En cuanto al género, 80 (84%) de los participantes se identificaron con el género femenino, mientras que 15 (16%) de ellos lo hicieron con el género masculino.

Todos los participantes en el estudio fueron de nacionalidad china. En cuanto a su lugar de origen, 53 (56%) participantes lo identificaron como urbano, mientras que 42 (44%) lo hicieron como rural. Por universidades, 18 (80%) de los alumnos provenientes de la universidad A se identificaron como de origen urbano, por 5 (20%) de origen rural. Para la universidad B, 15 (65%) identificaron su origen como urbano, mientras que 8 (35%) lo hicieron como rural. Para las universidades C y D, ubicadas en ciudades menores, 16 (46%) y 5 (36%) de los participantes dijo provenir de un origen urbano respectivamente, mientras que (19) 54% y 9 (64%) de ellos se identificaron como de orígenes rurales respectivamente.

Merece especial atención el perfil lingüístico de los participantes, en el cual se permitió a los participantes, al igual que en el resto del cuestionario, contestar en cualquiera de las lenguas que dominaba. Preguntados acerca de su lengua nativa, 85 de los encuestados (90%) respondieron “chino”, 6 de ellos (7%) respondió “*zhongwen*”, 1 (1%) respondió “mandarín” y 2 de ellos (2%) no contestaron. Tal y como se explica en el apartado destinado a describir las características lingüísticas de la China continental,

“chino” hace referencia a todas las lenguas, dialectos y hablas englobadas dentro del tronco sínico de las familias sino-tibetanas, tratándose de un término paraguas artificial y poco descriptivo más allá de cuestiones de identidad nacional, conocido en chino como “*hanyu*”. “*Zhongwen*” hace referencia a la versión escrita del habla de China, así que el bajo porcentaje que lo eligió se estaba refiriendo, muy probablemente, al *hanyu*. Solo un 1% respondió “mandarín”, que hace referencia a una de las familias dentro del tronco de lenguas sínicas habladas en China, de la cual deriva el habla común estandarizada, el “*putonghua*”, y los dialectos de zonas como Sichuan, en el suroeste de China. Estos datos resultan relevantes para empezar a atisbar cómo la variación lingüística en la lengua materna es percibida por los participantes en este estudio, y es precisamente en este contexto que se les cuestionó acerca de su condición como sujetos multidialectales o plurilingües. 38 (36%) de los encuestados respondieron que solo hablaban *putonghua*, el dialecto del mandarín establecido como lengua estándar para entornos educativos y oficiales, 65 (62%) de los encuestados respondieron que hablaban *putonghua* y otro dialecto, y 2 (2%) respondieron que hablaban *putonghua*, un dialecto y otra lengua hablada en China. Dentro del 62% de hablantes de *putonghua* y un dialecto, 37 (57%) afirmaron hablar dialecto sichuanés, 7 (11%) dialectos del suroeste sin especificar su nombre, 7 (11%) el dialecto de Guizhou, y los 14 (21%) restantes afirmaron que hablaban dialectos de zonas del sureste de China, entre ellos el cantonés, el dialecto Wu o diferentes formas lingüísticas denominados bajo el topónimo del lugar donde se habla. Dentro del 2% de los participantes que afirmaron hablar *putonghua*, un dialecto y una lengua hablada en China, las respuestas acerca de esa lengua hicieron referencia al

dialecto de Yunnan, al Dialecto de la familia del Norte y al Gaeml. Estos datos, que presentan varias contradicciones en cuanto a la propia percepción de los participantes como sujetos multidialectales y plurilingües, ilustran nuevamente la complejidad de establecer una taxonomía consistente sobre la situación lingüística en China, y serán analizados con más profundidad en la discusión de resultados.

En cuanto al nivel de español de los estudiantes, a pesar de encontrarse todos en el mismo estadio en su progreso en sus estudios de español, se observan diferencias, especialmente entre la universidad A, tal y como muestra la figura 1. En ella se observa una amplia mayoría de los encuestados en la universidad A definiéndose en niveles de “principiante avanzado” (18, 75%), lo cual contrasta con la percepción de los alumnos de la universidad D, en la cual la mayoría de estudiantes consideran su nivel de español como de “principiante” (12, 34%). La figura 2 sirve para ilustrar el nivel de los alumnos en el caso del inglés en cada centro participante, observándose una gran heterogeneidad dentro de cada grupo, con alumnos ubicándose en hasta cinco niveles diferentes en las universidades C y D. Aun así, la mayor parte de ellos se sitúan en el bloque que comprende los niveles de “intermedio bajo” e “intermedio”.

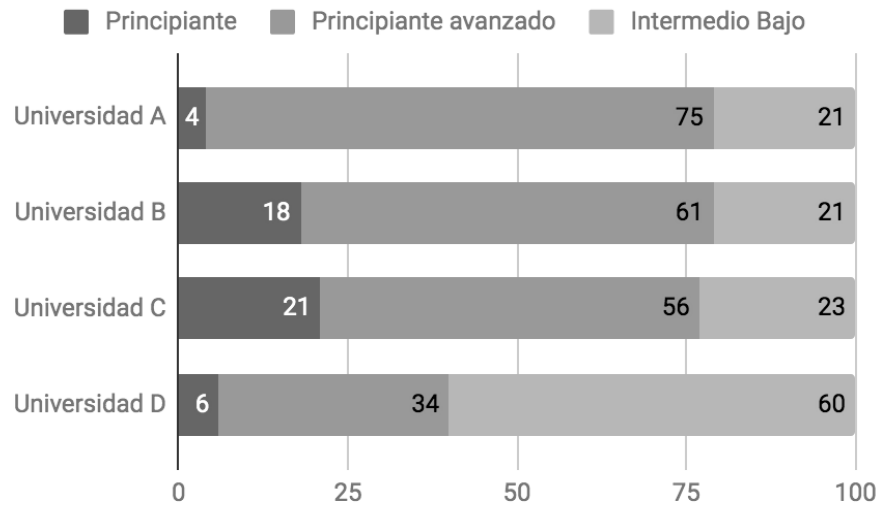


Figura 1. Percepción sobre el Nivel de Español de los Alumnos Participantes (en porcentajes)

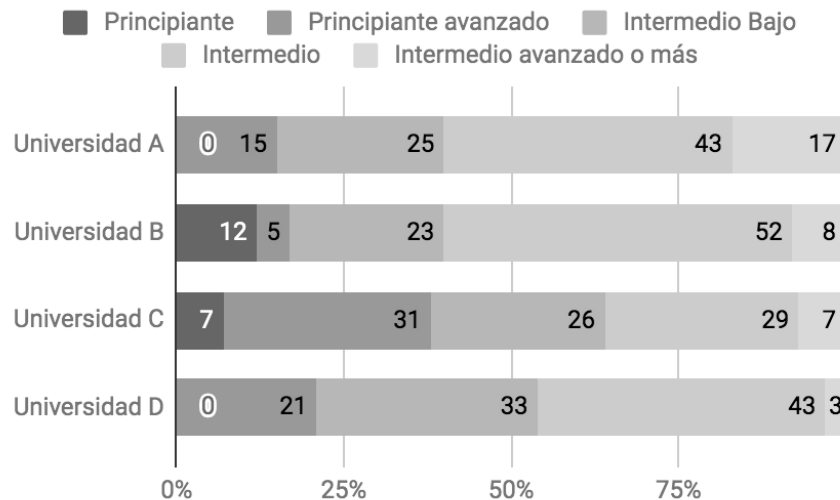


Figura 2. Percepción sobre el Nivel de Inglés de los Alumnos Participantes (en porcentajes)

En cuanto a su exposición a profesores extranjeros, 81 (85%) de los participantes afirmaron que habían tenido profesores de fuera de China, correspondiendo 55 (67%) de estos a aquellos alumnos que solo habían estado expuestos a profesores provenientes de

España (España, 44 respuestas; Madrid, 8 respuestas; Sur de España, 1 respuesta; Andalucía, 1 respuesta). Los 26 (33%) alumnos cuyo contacto con profesores de español no había sido con docentes de procedencia peninsular manifestaron haber tenido profesores extranjeros de México y Uruguay (12, 14%), EEUU (8, 10%), no lo sabían (5, 6%) o Cuba y México exclusivamente (1, 1%). La figura 3 muestra, de forma global, cómo se repartieron los orígenes de los docentes extranjeros que habían impartido clase a los participantes de este estudio de acuerdo con sus respuestas:

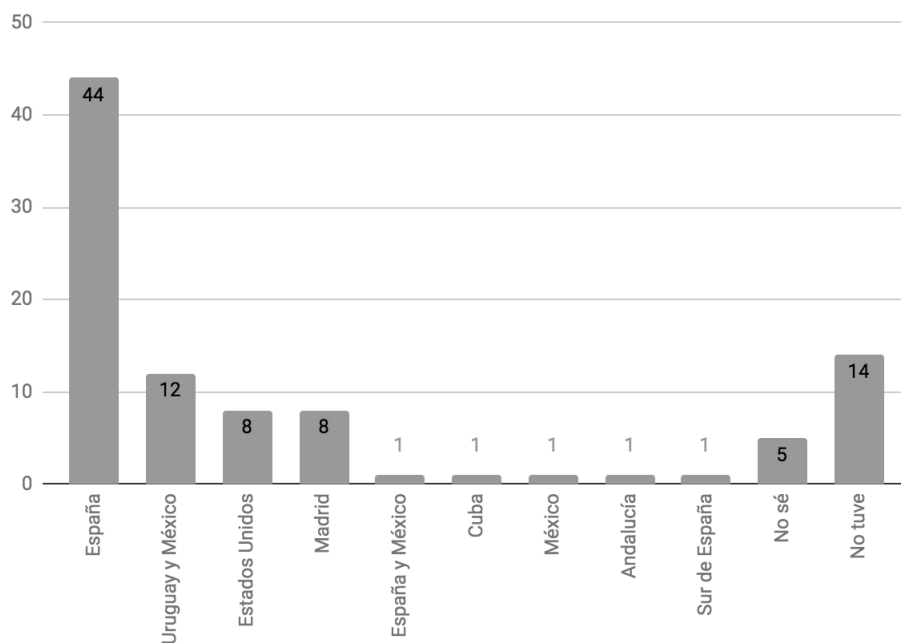


Figura 3. Origen de los Profesores Extranjeros de los Alumnos Participantes

Respecto a la familiaridad con artefactos culturales en lengua española, 87 (93%) alumnos manifestaron consumir algún tipo de producto en español. De las 113 menciones que se realizaron, 66 (58%) fueron referentes a productos de España, 14 (12%) a México, 14 (12%) a países desconocidos, 9 (8%) a Argentina, un 7 (6%) a EEUU y 5 (4%) a

Latinoamérica en general.

30 (32%) de los encuestados afirmaron tener amigos hispanohablantes, de los cuales 10 (33%) fueron identificados como provenientes de España, 6 (20%) de Perú, 5 (19%) de China, 2 (6%) de Argentina, 2 (6%) de México y 5 (16%) de otros países.

En cuanto a su relación con la lengua española, ninguno de los alumnos participantes manifestó haber estado en algún país de habla hispana.

Profesores. El número de profesores que participaron en la investigación fue de 16. Todos ellos impartían clases de español a los alumnos participantes en la investigación, con edades oscilando entre los 25 y los 46 años. 16 (89%) de los participantes eran de género femenino y 2 (11%) de género masculino. En cuanto a su nivel académico, 7 (44%) de ellos contaba con estudios en el nivel de máster, 4 (25%) eran doctorandos y 5 (31%) de ellos poseían un doctorado en el momento del estudio.

Todos los profesores eran de nacionalidad china. En cuanto a su origen, 13 (81%) de los participantes lo identificaron como urbano, mientras que 3 (19%) de ellos lo calificaron como rural. Por universidades, 3 (19%) de los profesores provenían de la universidad A, 4 (25%) de la universidad B, 5 (31%) de la universidad C y 4 (25%) de la universidad D. De manera contraria a los alumnos, y debido a la gran movilidad presente en China en el ámbito profesional, en el caso de los profesores no resulta relevante asociar su origen a la universidad donde se desempeñaban profesionalmente.

Respecto al perfil lingüístico de los profesores, 13 (81%) de los encuestados respondieron que el chino era su lengua materna, mientras que los 3 (19%) restantes respondieron *zhongwen*, por lo que siguiendo el razonamiento llevado a cabo con los

alumnos los resultados podrían agruparse en un 100% de su totalidad como hablante de chino. En cuanto a su condición como sujetos multidialectales o plurilingües, 13 (81%) de ellos afirmaron hablar un dialecto además del *putonghua*, 2 (13%) afirmaron hablar *putonghua*, un dialecto y una lengua y el 1 (6%) manifestó hablar solamente *putonghua*. Nuevamente, las respuestas obtenidas en esta pregunta aportan mucha información sobre la percepción de los profesores de los dialectos y lenguas. 12 (75%) de aquellos que manifestaron hablar *putonghua* y un dialecto citaron como dialecto una variedad de la familia del mandarín, a la que pertenece el *putonghua* (variedad de Sichuan, variedad de Guiyang, variedad de Zigong), mientras que los 4 (25%) restantes manifestaron hablar “el dialecto de Suzhou (Wu)”, que no pertenece a la familia del mandarín, y que de manera simplificada, presenta tantas similitudes lingüísticas con el mandarín y sus variedades (incluyendo *putonghua*) como las lenguas de origen romance y el alemán. El único profesor (6%) que se pronunció como hablante de *putonghua*, algún dialecto y alguna lengua hablada en China mencionó el cantonés como lengua, no dialecto, a pesar de que desde el punto de vista de la clasificación de las lenguas sónicas, el cantonés y el dialecto Wu se ubican ambas en el mismo nivel clasificatorio. En cuanto al dominio de lenguas extranjeras, todos los profesores mencionaron poseer un nivel intermedio-avanzado o superior de español, mientras que en el caso del inglés 5 (31%) de ellos declaró tener este nivel, 8 (50%) manifestaron poseer un nivel intermedio y 3 (19%) un nivel intermedio bajo.

15 de los 16 informantes (94%) afirmaron haber recibido clases de profesores extranjeros durante su periodo formativo. De estos, 13 (87%) habían tenido al menos

profesores de nacionalidad española, 5 (33%) de ellos profesores cubanos, 3 (20%) profesores mexicanos, 2 (13%) profesores uruguayos, peruanos y chilenos de forma exclusiva, y uno de ellos (6%) profesores venezolanos y colombianos.

De manera opuesta a los alumnos, todos los docentes reportaron haber estado en países de habla hispana, y todos ellos lo hicieron con finalidades formativas.

Nuevamente, un porcentaje muy elevado hizo estadías al menos en España (15, 94%) con duraciones oscilando de los pocos meses hasta los cinco años, dándose esta formación en territorio español y de forma exclusiva en prácticamente la mitad de los casos (7, 47%).

El segundo país extranjero donde los docentes se habían formado fue Cuba (6, 38%), tratándose en un solo caso de una formación exclusiva no compartida con España, con estancias oscilando los dos y los seis años. El tercer y último país extranjero donde los docentes se habían formado fue México (2, 13%), donde los informantes manifestaron haber pasado entre uno y dos años.

Instrumentos

Alumnos

Una de las principales labores a la hora de determinar qué enfoques deberían llevarse a cabo para el análisis de las actitudes de los estudiantes ante las diferentes variedades de una lengua es determinar los niveles de percepción de los participantes, y hasta qué punto sus conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos convierten en válidas metodologías directas o indirectas. Para esta investigación, los alumnos se encontraban en la segunda mitad de su segundo semestre como estudiantes del español como lengua extranjera. Según el currículo nacional chino para los estudios de filología hispánica,

seguido por todas las universidades donde se recogieron datos, un alumno de primer año en su segundo semestre ha estado expuesto a unas 150 horas de instrucción formal en español en la fecha de recogida de datos, a los cuales se debería añadir su exposición a la lengua tanto fuera de clase como previamente a su ingreso a la universidad. A pesar de que determinar de manera precisa la cantidad y calidad de esta exposición es sumamente complejo debido a las características individuales de cada uno de los participantes, las respuestas de los participantes a las preguntas referentes a su exposición a la lengua demostraron que su contacto con el español fuera de clase no es abundante, y en muchos de los casos es incluso inexistente, por lo que se consideró el tiempo de clase como factor orientativo de la exposición a la lengua española para la fecha de la recogida de datos.

Teniendo en cuenta este factor y el hecho de que los alumnos estudian español en un entorno que categoriza el español como lengua extranjera, al estar prácticamente ausente socialmente exceptuando situaciones anecdóticas, es necesario preguntarse si el contacto con la lengua al que se ha estado expuesto, eminentemente académico, sería suficiente para discernir los matices que diferencian una variedad de otra. Flege & Liu (2001) determinan que los aprendices de una L2 no empiezan a desarrollar una percepción de matices fonéticos diferentes a la variedad que aprenden hasta los seis meses de inmersión en un entorno en el cual se hable la lengua en cuestión, puesto que no es hasta este periodo de tiempo que el conocimiento de la variedad mediante la cual se aprende la lengua es lo suficientemente robusto para discernir las sutilezas lingüísticas que diferencian variedades. Esta afirmación se alinea con los hallazgos de Song y Wang (2017), cuyos resultados con estudiantes de segundo curso del español en China muestran

que en ese estadio de aprendizaje los alumnos solamente son capaces de identificar la variedad peninsular norteña, que al mismo tiempo es aquella que juzgan de manera más positiva debido a que es la que están mayormente expuestos, mostrándose incapaces de discernir entre las otras (argentina, colombiana, mexicana) sobre las cuales se investiga en dicho estudio. Del mismo modo, y para dotar de validez una MGT, Williams et al. (1999) enfatizan en la necesidad por parte de los informantes de no solo poseer experiencia en la exposición a las diferentes variedades a través de movilidad o por los medios de comunicación, sino también en su capacidad para realizar inferencias a través de esta experiencia, al tratarse el reconocimiento de variedades de un proceso cognitivo con un componente de cognición social.

Estas condiciones basales para aplicar de forma válida una MGT no se cumplen en los alumnos chinos en su segundo semestre, por lo que técnicas directas habitualmente usadas como el VGT o el MGT se convierten en inapropiadas para este tipo de participantes. En su lugar, se propone el uso de técnicas indirectas para determinar las actitudes lingüísticas en alumnos chinos del español en niveles iniciales, cuya elaboración se describe en el siguiente apartado destinado a los instrumentos.

Cuestionario. El cuestionario fue una de los dos instrumentos utilizados para la recolección de datos, y se distribuye en tres partes: cuestionario demográfico, cuestionario sobre actitudes ante la variación del español en clase, ante la variación diatópica y conocimientos sociolingüísticos, y cuestionario con tareas de dialectología perceptual para elicitación de las actitudes ante las cinco variedades del español más habladas por países.

Cuestionario Demográfico. Recoger información sociolingüística sobre los participantes es un primer paso imprescindible en cualquier investigación lingüística el cual gana, si cabe, más relevancia si los participantes son hablantes de una segunda lengua (Starks & Paltridge, 1996) y se encuentran en un entorno lingüístico con tal variedad como China. Dicha información resulta esencial para dotar de validez los resultados obtenidos (McKenzie, 2010) y para establecer de forma clara, precisa y transparente el perfil de los participantes en la investigación.

Previamente a esta investigación, una cantidad importante de estudios han relacionado actitudes de alumnos asiáticos ante el inglés tanto en Japón (Galloway, 2017; McKenzie, 2008; McKenzie, 2017; McKenzie, 2010) como en China (He & Li, 2009, Wang & Jenkins, 2016; Wang, 2013; Wang, 2015), y la profundidad con la que la cuestión demográfica de los participantes se ha tratado varía. McKenzie (2008) defiende la necesidad de obtener una radiografía lo más completa de los participantes en los estudios de actitudes lingüísticas, pues las diferencias entre individuos, a pesar de pertenecer a grupos aparentemente homogéneos, pueden arrojar luz en cuanto a los factores diferenciales entre los participantes. En el foco de esta investigación, el del español en China, solamente se cuenta con el estudio de Song & Wang (2017), en el cual solo se especifica el género de los participantes como elemento diferencial, ya que el resto de variables permanecen aparentemente constantes. Debido al desarrollo de China en los últimos años y a los importantes y continuos flujos migratorios internos, para la confección de esta tesis se consideró esencial obtener información sociolingüística lo más completa posible de los participantes y conocer su perfil lingüístico con el máximo

detalle posible, porque los participantes posiblemente presentaran mucha más heterogeneidad de la esperada (Kurpaska, 2010).

De este modo, y para la confección de los cuestionarios demográficos, se consideró necesario usar como referencia los estudios sobre actitudes lingüísticas en entornos académicos basados en Japón por McKenzie (2010), debido a la gran similitud entre los objetivos de dicho estudio y el presente. Además, el aprendizaje de lenguas en Japón presenta similitudes culturales China, debido trasfondo histórico y sociocultural confucionista compartido entre ambas culturas a pesar de sus obvias diferencias. Las indicaciones para la confección del cuestionario demográfico se complementaron con la aportación de los estudios efectuados en China en cuanto a actitudes sobre el inglés y el español (Dörnyei y Taguchi, 2010; Garrett, 2009, Song y Wang, 2017), así como las investigaciones de Dörnyei, Csizér & Németh (2006), para la obtención final del cuestionario que puede consultarse en la primera sección del Apéndice A, que incluye el cuestionario entero que fue administrado a los participantes.

En el cuestionario demográfico diseñado pueden identificarse dos subcategorías: en la primera de ellas, las variables sobre las cuales los participantes respondieron hacían referencia a aspectos extra lingüísticos como la edad, el género, universidad donde estudian y su origen, sea rural o urbano (Dörnyei et al, 2006; McKenzie, 2010; McKenzie, 2008). Este último factor cobra mucha importancia debido al reciente desarrollo de China, en el cual las diferencias entre población urbana y rural siguen aumentando, y cuyos flujos migratorios se están convirtiendo en el principal vehículo de ideologías lingüísticas favorecedoras de la estandarización lingüística del mandarín,

superando la trascendencia de políticas oficiales (Spolsky, 2014). En la segunda categoría, los participantes respondieron información sobre su perfil lingüístico: su uso actual del español, su presencia previa en países de habla hispana, el origen de profesores extranjeros de español que hubieran podido tener anteriormente, su lengua materna y su percepción de su nivel de español e inglés. La cuestión sobre la autopercepción lingüística resulta relevante para el estudio de las actitudes hacia la lengua en general porque niveles altos de autopercepción se relacionan con actitudes positivas (Mckenzie, 2008a). Para terminar, y dentro de las cuestiones lingüísticas, se incluyó un ítem sobre su percepción primero acerca de su lengua materna y segundo si consideraban que hablaban algún dialecto o lengua del país además de estas. El objetivo de plantear estas últimas preguntas en este orden estaba vinculado, en primer lugar, a la creación del perfil lingüístico de los participantes, y en segundo lugar con el objetivo de dilucidar cómo los participantes categorizaban sus hablas, y qué estatus les dan a cada una de ellas. Mediante la necesidad de posicionarse sobre su lengua materna, se perseguía el objetivo de observar qué estatus le asignaban a su lengua materna, y qué consideración tenían ante la diversidad lingüística presente en China.

Para terminar esta parte del cuestionario, se presentaron dos ítemes con relación a la familiaridad y contacto intergrupar (Dörnyei et al., 2006; Galloway, 2010; Garrett, 2010), debido al hecho que los participantes probablemente desarrollarían actitudes más positivas hacia aquellas variedades que les resultaran más familiares. Dörnyei et al. (2006) defienden que el contacto intercultural promueve el desarrollo de actitudes lingüísticas positivas hacia la lengua estudiada, por lo que el objetivo de esta categoría

era determinar cuáles son las variedades con las que los participantes tienen más contacto, pues presumiblemente, y si sucediera de igual manera que con L2, ello implicaría el desarrollo de actitudes positivas sobre las mismas. Las dos cuestiones elegidas para determinar esta familiaridad hacen referencia a los hábitos lingüísticos de los participantes respecto al español fuera de clase y antes de empezar sus estudios universitarios de español en la universidad.

Cuestionario las Actitudes de los Alumnos ante la Variación Diatópica en Clase. Por lo que se refiere a cuestionarios y en el campo del estudio del inglés como lengua extranjera, numerosos estudios han incluido esta técnica como instrumento de investigación de las actitudes ante diferentes variedades de la lengua (Matsuura et al, 2004; Pan y Block, 2011; Starks y Paltridge, 1996; Taguchi et al., 2009; Tokumoto y Shibata, 2011). En el caso de esta disertación y de manera preliminar, se creó, por una parte, una colección de posibles cuestiones y enunciados para presentar a los participantes, y por la otra se usó el cuestionario de Shin y Henderson (2017), ya validado empíricamente en estudios anteriores.

Para la construcción de la primera parte de este cuestionario, dirigida a medir las actitudes de los estudiantes chinos de español hacia la variación diatópica en entornos académicos y fuera de ellos, se partió de los principales y más recientes estudios sobre actitudes ante segundas lenguas y factores por las cuales se ven influidas (Bartram, 2010; Galloway, 2017; Garrett, 2010; McKenzie, 2010). Se establecieron nueve categorías consideradas clave para determinar las actitudes de los participantes ante el fenómeno observado que se acabaron reduciendo en dos con el propósito de centrarse

exclusivamente en el foco de la investigación: las actitudes ante la variación diatópica en clase y las actitudes ante la variación diatópica en general. La necesidad de incluir en el cuestionario las actitudes ante la variación en clase de español se puede explicar porque es este el entorno donde los alumnos, esencialmente, están adquiriendo el conocimiento lingüístico y sociolingüístico que a su vez será uno de los factores que determine sus actitudes ante la variación. Esta categoría, las actitudes ante la situación de aprendizaje, se identifica como relevante y de manera más genérica en los modelos gardnerianos, pues unas actitudes positivas en esta categoría se asocian con el éxito en la adquisición de segundas lenguas, y por encima de todo mostrarán la predisposición de los alumnos a recibir propuestas expansivas desde un punto de vista lingüístico y dialectal. Galloway (2017), en su estudio sobre la globalidad del inglés, considera también necesario incluir categorías que midan no solo las actitudes ante la variación relacionadas con entornos académicos, sino también ante la variación diatópica fuera de ellos y, fue en este sentido en el que se seleccionaron los ítems representativos de ella de los creados inicialmente. Para este segundo bloque ítems se creyó conveniente añadir ítems dirigidos a la percepción de los acentos debido a las implicaciones éticas vinculadas con los mismos en entornos de aprendizaje de segundas lenguas (Derwing, Fraser, Kang y Thomson, 2014).

Los enunciados fueron finalmente redactados para poder ser tratados como escalas de Likert, presentando enunciados que evitaran un sentido de neutralidad y que no evocaran evaluaciones exageradas (Dörnyei y Taguchi, 2010). En cuanto a su evaluación, cada enunciado podía tomar seis valores: muy en desacuerdo, en desacuerdo, ligeramente en desacuerdo, ligeramente de acuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. Se

decidió evitar la posibilidad de posicionarse neutralmente en cada ítem debido a las características observadas en informantes asiáticos (Chen, Lee y Stevenson, 1995), con tendencia a posicionarse neutralmente en este tipo de escalas, y se decidió dotar de naturaleza categórica a cada uno de los valores que podía tomar la escala (Dörnyei y Taguchi, 2010) en contraposición a una visión continua que habría impedido asignar etiquetas claras a los valores obtenidos. En cuanto a las dimensiones finales del cuestionario, se cuidó especialmente su longitud para evitar incurrir en la fatiga de los informantes, generándose finalmente una serie de 16 enunciados, 4 de los cuales fueron presentados de forma inversa para reducir las tendencias a responder a todos los puntos en la misma dirección.

Para la confección del apartado relacionado con los conocimientos sociolingüísticos generales de los alumnos, se usó la escala de Shin y Henderson (2017) siguiendo los mismos parámetros anunciados anteriormente en cuanto al número de valores que podía tomar cada valoración y la consideración de los valores como categóricos. La inclusión de esta categoría en el instrumento viene marcada por la necesidad de aportar luz, independientemente de su actitud ante la variación ante el español, a cómo los alumnos comprenden ciertos conceptos sociolingüísticos de su lengua materna, qué sensibilidad tienen ante ellos y cómo podrían influenciar en el desarrollo de sus actitudes ante las segundas lenguas que estudian. En este respecto, no pocos académicos ponen de manifiesto la ideología transmitida por las instituciones educativas del país a favor de la estandarización del chino y sus empeños en convertirla en la lengua franca del país y única válida en entornos educativos y oficiales (Chen, 1999;

Dong, 2009; He & Li, 2014; Stanford & Evans, 2012; Yuan 1998). El éxito en la diseminación de esta ideología lingüística podría implicar que los alumnos tuvieran visiones negativas ante la variación lingüística en su segunda lengua, y determinarían el uso del estándar o variedad de prestigio como prevalente en entornos educativos. Además, la inclusión de esta categoría pretende medir hasta qué punto esto es cierto, y cómo su visión acerca de aspectos sociolingüísticos vinculados con su lengua materna se podrían relacionar con sus actitudes ante segundas lenguas.

La confección final de esta parte del cuestionario, que acabó comprendiendo 24 enunciados, puede consultarse en la segunda parte del cuestionario del Apéndice A.

Tareas de Dialectología Perceptual. La tercera y última parte del cuestionario administrado incluía tareas de dialectología perceptual. Su implementación, esencialmente, perseguía el objetivo de elicitar las actitudes de los alumnos y profesores chinos sobre las cinco variedades diatópicas más habladas del español, el segundo objeto actitudinal investigado en esta tesis, mediante una exploración del conocimiento que los participantes asociaban con las variedades diatópicas más habladas (Garrett, 2009) del español. De forma secundaria, los datos obtenidos en esta parte del cuestionario sirvieron también como elementos a discutir posteriormente en las entrevistas.

El uso de tareas de dialectología perceptual en estudiantes de niveles iniciales, que generalmente presentan un limitado bagaje sociolingüístico y perceptivo, puede llevar de la mano unas limitaciones parecidas a aquellas descritas para los métodos indirectos, siendo uno de los principales retos el vacío cognitivo sobre la cuestión requerida. De todas formas, el amplio abanico de técnicas que presenta este campo

permite su uso de manera adaptada y de manera innovadora en estudiantes del español como segunda lengua. Si bien es cierto que Garrett (2009) conduce un completo análisis sobre las actitudes del inglés en Japón y China mediante técnicas de dialectología perceptual, su estudio se lleva a cabo con alumnos de niveles avanzados y con un bagaje sociolingüístico mucho más abundante que los participantes de este. McKenzie (2008) también conduce tareas de dialectología perceptual mediante la relación de mapas con estereotipos en estudiantes japoneses del inglés respecto a su país y lengua materna, pero no usa esta técnica para explorar las actitudes de los participantes ante el inglés, sino hacia su propia lengua.

Las cuestiones referentes a la dialectología perceptual se dividieron en dos partes: en la primera, de manera exploratoria, se valoraba si los participantes tenían alguna preferencia asociada con la conveniencia de ciertas variedades del español en diferentes situaciones, y en la segunda se presentó a los participantes cinco variedades diatópicas del español más habladas por países y se indagó acerca de las ideas que asociaban con ellas.

De forma más detallada, la primera parte de esta categoría se abría con una cuestión en la cual los participantes tenían que citar todos los países de habla hispana que conocieran para determinar qué países asociaban con la lengua española, y otra en la que se requería explicitar qué variedad diatópica del español desearían aprender si tuvieran que elegir una en específico, dos cuestiones en las cuales se preguntaba si existía alguna variedad del español que consideraran idóneas para ciertos contextos y dos más asociadas con la percepción de diferentes grupos representando países hispanohablantes. Cómo las

actitudes positivas ante los hablantes de una lengua influyen en el desarrollo de actitudes positivas sobre dicha lengua es una cuestión bien estudiada en el campo de actitudes hacia segundas lenguas (Dörnyei 2009; Galloway, 2017), siendo este es el objetivo perseguido por esta categoría. Excepto el primero, todos los ítemes de esta primera parte se diseñaron con el formato de pregunta abierta. Esto se hizo para evitar el condicionamiento en las respuestas en caso de citar variedades o países de forma explícita, y para explorar, de manera parecida a las entrevistas, los posibles componentes ocultos y factores subyacentes asociados a las respuestas por parte de los alumnos (Oppenheim, 1992), y todas las complejidades que no abarcaban las representaciones lineales de las escalas de Likert. Ejemplo de ello son las preguntas incluidas en la categoría de actitudes hacia hablantes de la lengua/variedad meta, en el cual se proponía a los participantes mencionar aquellos países de habla hispana que les despertaran más interés en diferentes ámbitos sin condicionarlos con menciones previas.

En la segunda parte de esta categoría, se incluyó un cuestionario abierto para elicitación de las actitudes de los participantes respecto a las variedades más usadas en países hispanohablantes, y se presentó según la técnica de “elicitación de palabras clave” (Garrett et al., 2003), mediante la cual y a partir de la mención de una variedad se pide a los participantes que escriban las asociaciones que les pasan por la mente cuando piensan en ella. La confección de los ítemes de esta categoría se alinearon totalmente con los establecidos por Garrett (2009) acerca del estudio de las actitudes de estudiantes chinos ante las diferentes variedades del inglés hablado en los círculos interiores (Kachru, 1985).

La configuración final de esta parte del cuestionario se puede observar en la tercera parte del cuestionario mostrado en el Apéndice A.

Entrevistas. Matsuda (2000) propone el uso de la entrevista como técnica para obtener no solo información sobre las actitudes de los estudiantes, sino también para identificar hasta qué punto la variación es un tema de interés en su proceso de aprendizaje. Esta técnica está presente en los estudios contemporáneos con el propósito de medir las actitudes lingüísticas ante lenguas extranjeras (Bartram, 2010; Galloway, 2013; Galloway, 2017; He & Li, 2009; McKenzie, 2010; Wang, 2103; Wang, 2015; Wang & Jenkins, 2016), y es defendida como una visión necesaria para complementar los datos de naturaleza discreta, habida cuenta que los participantes “también tienen su propia interpretación de los datos que han generado” (Garrett, 2009, p. 282).

Si bien en la bibliografía el motivo de elección de los entrevistados no está claro o bien se determina de forma aleatoria (Galloway, 2013) o por disponibilidad, en esta investigación se usaron los criterios de preferencia de variedades (Garrett, 2009) recogidos en el cuestionario como elementos seleccionadores de candidatos. De este modo, los participantes seleccionados para las entrevistas se eligieron según las respuesta a la pregunta referente a la variedad deseada de aprender y sus motivos, seleccionando dos representantes por variedad e institución para un total de 16 alumnos y 10 profesores entrevistados.

Conceptualmente, las entrevistas se teorizaron como un instrumento de investigación (Talmy, 2011) dentro del contexto educativo, entendidas como una herramienta de recolección de datos en los cuales un entrevistador da voz a un sujeto de

interés o entrevistado. De modo parecido a Jenkins (2005), las entrevistas se iniciaron con una pregunta breve sobre la biografía lingüística de los entrevistados, y a partir de ella se trataron, de forma esquemática, los temas que se desglosan en la figura 4, permitiendo a los entrevistados desarrollar cada cuestión con la longitud que deseara. En el apéndice B se incluye el guion que se usó para desarrollar la entrevista.



Figura 4. Esquema Previo de los Temas de la Entrevista

Profesores

Con el objetivo de garantizar la transferibilidad y comparación de las respuestas de los profesores con las de los alumnos, los instrumentos empleados con los profesores fueron prácticamente los mismos que con los alumnos aunque con alguna ligera adaptación que se describe a continuación.

Cuestionarios. Los profesores respondieron a las mismas preguntas que los alumnos por lo que respecta a la segunda y tercera parte del cuestionario, y los únicos cambios se hicieron en el cuestionario demográfico, en el apartado referente a los estudios universitarios, en la cual los profesores respondieron tanto la universidad donde estaban dando clase como aquellas en las que se habían formado.

Entrevistas. De manera muy similar al apartado anterior, el formato de la entrevista a los profesores fue el mismo que la efectuada a los alumnos, solo variando dos preguntas: “¿Qué te parece aprender palabras que se dicen de manera diferente en diferentes países hispanohablantes?” por “¿Qué crees que los alumnos sienten cuando aprenden palabras que se dicen de manera diferente en diferentes países hispanohablantes?” y “¿El español de qué país crees que se aprende en la universidad?” por “¿El español de qué país crees que enseñas a tus alumnos?”. En este caso, y debido al dilatado bagaje profesional de algunos profesores, el investigador permitió alargar sus respuestas para dar a la entrevista una perspectiva menos encorsetada que con los alumnos.

Integración de los Instrumentos

Tras la presentación de los instrumentos usados en esta investigación, es necesario detenerse a plantear cómo la información recolectada por ambos, de naturaleza distinta, debe manipularse para convertirse en conocimiento relevante para la investigación. De manera similar a McKenzie (2003) para el estudio de las actitudes ante las diferentes variedades del inglés en alumnos japoneses, el uso en este estudio de diferentes instrumentos generadores de información cualitativa y cuantitativa presenta retos relativos a su integración.

El objetivo principal de la conjugación de diferentes métodos generadores de información de tipología diferente es facilitar la triangulación, un abordaje que integra diferentes visiones en la recolección de datos y aporta validez al uso conjunto de los instrumentos. A pesar de que este enfoque tiene sus orígenes en la tradición de la

investigación cualitativa, hoy incluye también perspectivas cuantitativas (Hashemi y Babaii, 2013) como en esta tesis doctoral.

Con el objetivo de garantizar esta validez, la estructura en la cual se integrarán los diferentes instrumentos en este estudio responde a un diseño de triangulación concurrente (Creswell y Garrett, 2008), mediante el cual la recolección y análisis de los datos se realiza de forma paralela para llegar a conclusiones integrales basadas en los datos cualitativos y cuantitativos.

Un punto clave a la hora de determinar la validez de estos enfoques es la realización de inferencias a partir de los componentes cualitativos y cuantitativos de la investigación, en el cual una adecuada evaluación resultará clave porque las inferencias “no solo supondrán respuestas a las preguntas de investigación, sino que contribuirán al desarrollo de nuevos entendimientos y explicaciones de determinados eventos” (Tashakkori y Teddlie, 2008, p. 105).

En el campo de los estudios con enfoques mixtos, resulta obvio que la realización de inferencias de manera acertada llevará a la captura del significado del fenómeno estudiado, pero el establecimiento de unos parámetros claros para determinar la validez en las inferencias obtenidas de los instrumentos permanece como una cuestión de alta complejidad (Hashemi y Babaii, 2013) debido a que su mezcla de datos lleva a un nivel más elevado las limitaciones y posible falta de legitimidad de cada uno de los instrumentos usados de forma individual. Para afrontar este reto con garantías, es esencial que cada uno de los instrumentos generadores de datos sobre los cuales se interferirá gocen de validación en el nivel individual, algo que en este estudio y tal como se observa

en el capítulo de resultados ya se da, y que el proceso de inferencia que se lleva a cabo a partir de datos de naturaleza tan distinta sea creíble (Tashakkori y Teddlie, 2008).

Con la finalidad de dotar de validez a las inferencias realizadas en métodos mixtos, Tashakkori y Teddlie (2008) proponen el concepto de rigor interpretativo, definido como “el grado hasta el cual las interpretaciones llevadas a cabo son creíbles en base a los resultados obtenidos” (Lincoln y Guba, 2000, p. 45). Este concepto se evaluaría mediante el cumplimiento de cinco ítems:

- Consistencia interpretativa: se basa en la consistencia de las inferencias entre ellas y en el resultado del análisis, o de forma más simple, si las conclusiones realmente se derivan de los hallazgos.
- Consistencia teórica: las inferencias, ¿guardan coherencia con la teoría y los conceptos planteados?
- Acuerdo interpretativo: en este caso, las inferencias de los investigadores, ¿son parecidas a las que podrían llegar otros investigadores? Este punto incluiría, por ejemplo, la aprobación de las conclusiones por parte de un comité de iguales o un comité de disertación.
- Distinción interpretativa: ¿es cada conclusión manifiestamente diferente a cualquier otra no incluida en las inferencias?
- Eficacia integrativa: posiblemente la más relevante, se refiere al grado hasta el cual cada una de los hallazgos y conclusiones están eficazmente integrados en virtud de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos utilizados para la investigación.

Para esta tesis, el cumplimiento de cada uno de estos cinco ítemes determina la validez de las inferencias realizadas a través de la información obtenida en cada uno de los instrumentos, respondiendo a la necesidad de crear un marco integrativo de estándares para la validación enfoques mixtos. Dicho esto, cabe recalcar que el peso de los instrumentos cualitativos y cuantitativos en esta tesis no es el mismo, gozando los primeros de una relevancia mucho mayor en el proceso de discusión de resultados debido a que la información generada por los cuantitativos es mucho mayor a los cualitativos, especialmente en términos de dimensiones de la muestra. Aun así, cuando se recurra a la información cualitativa para apoyar los datos cuantitativos, se hará siguiendo los cinco puntos mencionados por Tashakkori y Teddlie (2008).

Procedimientos

Alumnos

Los cuestionarios y las entrevistas se realizaron el mismo día para cada institución visitada. Previamente, de manera virtual y mediante el espacio de comunicación en línea que cada curso mantenía, el profesor responsable de cada sesión en la cual tuvo lugar la recolección de datos informó a los participantes potenciales acerca de las posibles fechas en las que la actividad se podría llevar a cabo y poder barajar así las mejores fechas para realizarse en términos de participación.

Cuestionarios. Los cuestionarios se rellenaron durante el tiempo de clase para obtener el máximo número de participantes posibles, y aquellos que no asistieron a clase rellenaron el formulario posteriormente. Pocos minutos antes de empezar, el investigador publicó el enlace al cuestionario en el espacio virtual de la clase, que se preparó desde la

plataforma Qualtrics, una plataforma especializada en la recolección y análisis de datos. Tras la presentación de la investigación por parte del investigador, se leyó el documento de consentimiento informado, que se llevó a cabo de manera verbal. Todos los alumnos presentes en clase accedieron a participar en el estudio, y seleccionaron un pseudónimo para poder ser localizados posteriormente. Accedieron al cuestionario desde sus dispositivos móviles, introdujeron su pseudónimo y procedieron a responder las cuestiones. Los alumnos rellenaron el formulario de mediante Qualtrics, utilizando un tiempo aproximado de 15 minutos. Los tres bloques de los cuales constaba el cuestionario (demográfico, escalas Likert y tareas de dialectología perceptual) fueron administrados en este orden, y dentro del segundo bloque se activó la aleatoriedad en la presentación de los enunciados para evitar la presencia de ítems semejantes de manera continua. Debido al nivel inicial de los alumnos, y para cerciorarse que no había malentendidos con las preguntas, los cuestionarios fueron administrados en inglés y chino, y se dio plena libertad a los alumnos para responder las preguntas abiertas en la lengua que prefirieran y en la que creyeran que podían expresarse mejor.

El análisis de los datos recolectados en este apartado se realizó mediante un análisis factorial, una técnica estadística dirigida a determinar las correlaciones entre variables subyacentes en otras variables no contempladas llamadas factores. Debido a la importancia de la validez en este instrumento, el apartado de resultados abre con una pormenorizada descripción del proceso de manipulación estadística de los enunciados planteados en formato de escala de Likert. En el mismo apartado se desgrana también cómo se trataron los datos obtenidos de las tareas de dialectología perceptual.

Entrevistas. A partir de la cuestión “¿Qué variedad de español le gustaría aprender, si tuviera que elegir una?” se preseleccionaron para las entrevistas aquellos participantes que representaban diversidad en sus respuestas. Esta preselección se realizó de manera prácticamente consecutiva a la finalización de los cuestionarios, y al terminar la clase, el investigador contactó con los alumnos preseleccionados para acordar una entrevista, que se realizó el mismo día por la tarde en las instalaciones de cada universidad. Las entrevistas tuvieron una duración de unos diez minutos por participante, y se realizaron en español, inglés o chino dependiendo de las preferencias lingüísticas de los entrevistados. En los casos en que los participantes decidieron responder en chino, un profesor del departamento de español asistió realizando tareas de traducción para garantizar que la comunicación se estaba produciendo de forma satisfactoria. Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento verbal de los participantes.

Durante la entrevista, llevada a cabo por el investigador principal, se trató de realizar unas intervenciones mínimas, siguiendo una serie de preguntas idénticas para todos los entrevistados pero permitiendo ciertas aclaraciones o desarrollos más profundos sobre algunos de los comentarios que surgieron y que el entrevistador creyera importantes para lograr una fotografía más rica de las actitudes del entrevistado. En este respecto, es importante destacar la condición del entrevistador como experto acerca de las cuestiones que se trataron en la entrevista, y su intención activa de no implicarse excesivamente en la conversación para evitar incurrir en el sesgo de aquiescencia por parte del entrevistador (Garrett, 2010). Además, y respondiendo a la necesidad de contextualizar la entrevista en términos de entrevistador y entrevistado, es necesario

recalcar que las diferencias étnicas, sociales y de poder (Talmy, 2010) entre entrevistador y entrevistado muy posiblemente tuvieron influencia en la producción de las respuestas del segundo.

Los datos obtenidos se analizaron mediante un análisis temático, método para analizar e identificar patrones de significado en datos cualitativos (Braun y Clarke, 2006) cuya principal ventaja reside en su sensibilidad para sacar a la luz aspectos no considerados en previos análisis (Talmy, 2010) y su flexibilidad (Braun y Clarke, 2006). En el apartado de “codificación y organización de datos” se detalla cómo se llevó a cabo este proceso.

Para la administración de los cuestionarios y las entrevistas, el procedimiento fue el mismo en las cuatro instituciones que fueron visitadas.

Profesores

Cuestionarios. Los cuatro profesores responsables de cada grupo realizaron los cuestionarios durante la clase, al mismo tiempo que los alumnos y bajo idénticas instrucciones. El resto de profesores fueron contactados a través de mensajería electrónica, y se les hizo llegar una copia del consentimiento informado que dieron al completar el cuestionario.

Entrevistas. Las entrevistas se llevaron a cabo en las universidades o en lugares de conveniencia mutua, y se realizaron todas en lengua española y siguiendo la misma estructura que con los alumnos salvo las dos cuestiones modificadas. A diferencia de las entrevistas con los alumnos, las entrevistas con los profesores se alargaron más, hasta veinte minutos.

Debido al reducido número de profesores participantes en la investigación, se optó por entrevistar a todos aquellos que hubieran respondido al cuestionario y mostraran disponibilidad temporal.

En cuanto a la descripción de la relación entrevistador/entrevistado, en este caso se dio en un contexto de comunicación interprofesional, en el cual la complicidad y la empatía entrevistador-entrevistado fue mucho mayor que en el caso de las entrevistas a los alumnos. Ello permitió que los entrevistados expusieran sus puntos de vista con el nivel de detalle y extensión que desearan, compartieran experiencias personales y visiones sobre la enseñanza, alejándose en algunas situaciones de la temática explícita de la entrevista, pero generando información relevante en cuanto a sus actitudes ante la variación diatópica del español como profesores.

Estudio Piloto

De manera previa a la administración definitiva del cuestionario a los participantes, este se pilotó en dos fases previas con tres objetivos principales: en primer lugar, comprobar si su diseño podría comportar algún tipo de conflicto o ambigüedad en las preguntas, en segundo lugar, comprobar la validez del cuestionario diseñado exclusivamente para esta tesis doctoral, y en tercer lugar, calcular la cantidad de tiempo necesaria para responderlo y considerar así si los participantes podrían incurrir en fatiga al realizarlo.

En la primera fase previa, el cuestionario entero fue distribuido a tres estudiantes de español de China de para identificar qué preguntas podrían generar confusión, y una profesora universitaria de un departamento de chino comprobó también si los enunciados

preparados eran entendibles para alumnos universitarios chinos estudiando lenguas extranjeras. Entre los aspectos que generaban ambigüedad se encontraba la manera de cuestionar acerca de la lengua materna de los hablantes, de manera previsible tal y como apunta Kurpaska (2010). De este modo, se decidió plantear esta cuestión como ítem de múltiples respuestas, con más de una de ellas válidas para poder incluir el mayor número de percepciones propias de los participantes como hablantes de chino. Otro de los conflictos surgidos fue el de la conceptualización de dialecto respecto al español, ante el cual se decidió emplear el concepto “el español hablado en un país hispanohablante” para evitar que este término se empleara del mismo modo que se usa en China para definir las diferentes hablas del país. Dentro de este contexto, resulta necesario prestar atención a los enunciados planteados por Shin y Henderson (2017) presentes en el cuestionario, puesto que seis de ellos contienen la palabra “dialecto”. Al ser cuestionados directamente sobre esta cuestión, los alumnos y la profesora china participantes del estudio piloto respondieron que comprendían el enunciado, por lo que se decidió mantenerlo en su versión original con traducción literal siguiendo la traducción de Kurpaska (2010) de dialecto (方言, “fangyan”).

En una segunda fase, el estudio se pilotó ya de forma completa con 29 alumnos de una de las universidades participantes con el objetivo de determinar la duración media requerida para contestarlo y la validez del cuestionario de 16 ítems creados para elicitación de las actitudes de los alumnos ante la variación diatópica en clase y fuera de ella. En cuanto al tiempo necesario para responder el cuestionario, se registraron valores entre los 8 y los 23 minutos, por lo que la longitud del cuestionario se consideró adecuada (Dörnyei y

Taguchi, 2010). Para el cálculo de la validez del instrumento, se corrigieron los valores obtenidos en los enunciados formalizados de forma inversa y la matriz resultante se insertó en Excel, donde se calculó el coeficiente alfa de Cronbach obteniéndose un valor de .77. Los coeficientes alfa de Cronbach miden la cohesión interna de los enunciados planteados, esto es, hasta qué nivel los ítemes evaluados guardan una vinculación mutua (Cortina, 1993). En cuanto a los valores que puede tomar, estos fluctúan desde 0 a 1, considerándose valores superiores a .9 representativos de una excelente cohesión interna, por encima de .8 buena, por encima de .7 aceptable, por encima de .6 cuestionable y por debajo de este valor pobre e inaceptable (George y Mallery, 2003). El resultado obtenido en el estudio piloto (.77) sitúa el cuestionario confeccionado en niveles de aceptabilidad en términos de confiabilidad y validez para la medida de las actitudes ante la variación lingüística en el nivel diatópico en clase.

Codificación y Organización de los Datos

La recolección de los datos se llevó a cargo mediante la plataforma Qualtrics para los cuestionarios, y mediante grabaciones y posteriores transcripciones para las entrevistas. A continuación se expone cómo se llevaron a cabo los procesos de codificación de los datos recolectados previamente al establecimiento de parámetros de validez y confiabilidad de los instrumentos, cuyo cálculo se detalla en la parte de los resultados.

Codificación de Escalas de Likert

Tal y como se ha mencionado en el apartado de la descripción de los documentos, los 24 ítemes correspondientes a esta categoría se encontraban divididos en 16 ítemes

correspondientes a la medida de las actitudes ante la variación diatópica en clase y fuera de ella, y 8 ítems destinados a valorar los conocimientos sociolingüísticos respecto a la variación. A pesar de que desde un punto de vista de análisis de datos se trataron de forma independiente, su codificación fue parecida al presentarse ambos en el mismo formato.

Tras recolectar los datos mediante Qualtrics, estos se exportaron a Excel, donde se recodificaron aquellos enunciados planteados de forma inversa, obteniéndose una matriz final con valores del 1 al 6 para cada uno de los participantes (1, muy en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, algo desacuerdo; 4, algo de acuerdo; 5, de acuerdo; 6, muy de acuerdo). Tras la codificación de los 16 primeros ítems, valores cercanos al 6 demostraban actitudes positivas ante la variación diatópica, y valores cercanos al 1 actitudes negativas ante ella. A partir de la matriz obtenida, se aplicó un análisis de factores que se detalla en el apartado de resultados. Los 8 últimos ítems fueron sometidos a cálculos de media y desviación estándar para cada uno de los ítems, y sus valores también se distribuyeron dentro del rango del 1 al 6, mostrando valores cercanos al 6 mayor conocimientos sociolingüísticos, y valores cercanos al 1 menores.

Codificación del Cuestionario Dialectología Perceptual

De modo parecido al apartado anterior, todas las respuestas de los cuestionarios se obtuvieron mediante Qualtrics, y se exportaron en primer lugar a Excel para un tratamiento inicial de los datos al considerarse el entorno más adecuado para depurar diferentes aspectos como parte de la codificación. En este apartado, como la mayoría de los datos a recoger eran de naturaleza cualitativa y se había dado libertad a los

participantes para responder en español, inglés o chino, se decidió usar este entorno para traducir todos los datos al español y para purificar cualquiera de los errores ortográficos o de capitalización que existieran.

Esta sección generó tres tipos de información: una de ellas de naturaleza binaria (sí o no; preguntas 3, 4, 5 y 6), otra de naturaleza cualitativa muy acotada (preguntas 1, 3, 4, 5 y 6) en la que los participantes solamente tenían que introducir nombres de países de habla hispana, y un tercer tipo de pregunta (preguntas 2 y 7) en la cual los participantes debían asociar el español hablado en varios países de habla hispana con sus propias ideas al respecto. En las preguntas 1, 3, 4, 5 y 6, cuatro de los participantes respondieron “castellano” al referirse al país elegido, y después de analizar otras respuestas del mismo participante se decidió otorgársele a esta respuesta la categoría de “español de España”. Las preguntas 2 y 7 se trataron de forma muy parecida en términos de codificación, y la descripción de este proceso merece atención especial. Para este tipo de preguntas, Garrett (2009) establece tres categorías para clasificar la información cualitativa obtenida: aspectos lingüísticos, aspectos afectivos, y estatus. Los aspectos lingüísticos incluyen aspectos relacionados con la pronunciación o el acento (“rápido”, “vosotros”, “acento característico”); elementos conceptualizados como descriptivos y a los que no se les asocia connotaciones de positividad o negatividad a pesar de que, técnicamente, podrían llevarlas (Garrett et al., 2005). Eso no sucede de igual modo con los aspectos afectivos elicitados por los participantes en relación a cada variedad, que se subclasificaron como positivos (“bonito”, “agradable”) y negativos (“duro”, “agresivo”). De manera similar se procedió con la información cualitativa generada etiquetadora de estatus, que podría

clasificar en culturizada (“puro”, “auténtico”) o aculturizada (“no ortodoxo”, “no estándar”). Además de estas categorías, se consideró necesario añadir una categoría extra referente a aspectos relativos a los grupos de habla, topónimos, lengua y cultura (“indígena”, “Madrid”, “castellano”). Este sistema de codificación fue el usado para toda la información cualitativa generada por la pregunta 2 y la 7. La pregunta 2, formulada para elicitación de la preferencia de alguna variedad por encima de otra y sus motivos, obligó a añadir la categoría extra de instrumentalidad.

Una vez codificada toda la información obtenida, se procedió a un análisis estadístico de frecuencias de repetición para cada una de las categorías que se detalla en el apartado de resultados.

Codificación de las Entrevistas

Las grabaciones de las entrevistas fueron transcritas mediante el servicio *GoTranscript*, y las transcripciones se importaron a *Nvivo*, una aplicación que permite la selección y clasificación de fragmentos de texto para el análisis temático. Para el proceso de codificación de los temas, se siguió la secuencia propuesta por Nowell, Norres, White y Moules (2017), que requiere de un investigador externo a modo de triangulación y como revisor por pares. Esta investigadora externa tuvo acceso al 15% del contenido generado en las entrevistas. El proceso de codificación se desarrolló de la siguiente manera:

1. Familiarización con los datos: El investigador leyó de forma detallada y volvió a escuchar toda la información generada en las entrevistas añadiendo cualquier matiz extralingüístico a la transcripción. El proceso de codificación de la

información cualitativa se llevó a cabo después de la obtención de los resultados de los otros instrumentos de investigación, por lo que fue posible triangular con los hallazgos preliminares obtenidos con otros métodos.

2. Generación de códigos iniciales: Ya mediante el uso de Nvivo, se establecieron dos marcos de codificación de manera independiente, uno por parte del investigador y otro por parte de la investigadora ajena al estudio. Las transcripciones de alumnos y profesores se trataron de forma independiente, aunque con la intención de generar unos códigos parecidos en ambos marcos que permitieran la comparación. Los resultados de estos dos marcos de codificación previos se discutieron para encontrar puntos en común y tratar las disonancias. El investigador, de forma inicial, identificó 11 códigos iniciales en las entrevistas de los alumnos, y 13 para los profesores, mientras que la investigadora externa encontró 10 códigos iniciales para alumnos y 11 para profesores.
3. Búsqueda de temáticas: A partir de los códigos establecidos de manera individual, cada investigador confeccionó un diagrama de temas para establecer jerarquías dentro de cada temática y establecer subtemáticas. El establecimiento de estos niveles permitió la agrupación de códigos y facilitó la discusión final sobre cuáles debían mantenerse, cuales eliminar y cuáles fusionar. Este procedimiento se llevó a cabo de manera simultánea para alumnos y profesores con la finalidad de obtener un esquema temático lo más inclusivo y parecido posible. De este modo, el investigador identificó 4 temáticas principales y 9 subtemas, mientras que la investigadora independiente identificó 5 temáticas y 10 subtemas.

4. Revisión de temas: Después de un proceso de triangulación entre pares, se compartieron los dos modelos. En cuanto a los subtemas, hubo coincidencias en 8 de ellos, y la principal dificultad radicó en el establecimiento de los temas y la distribución de los subtemas en cada uno de ellos. Tras una discusión entre pares, se estableció de forma definitiva el árbol de temáticas y subtemas con una configuración final de cuatro temas.

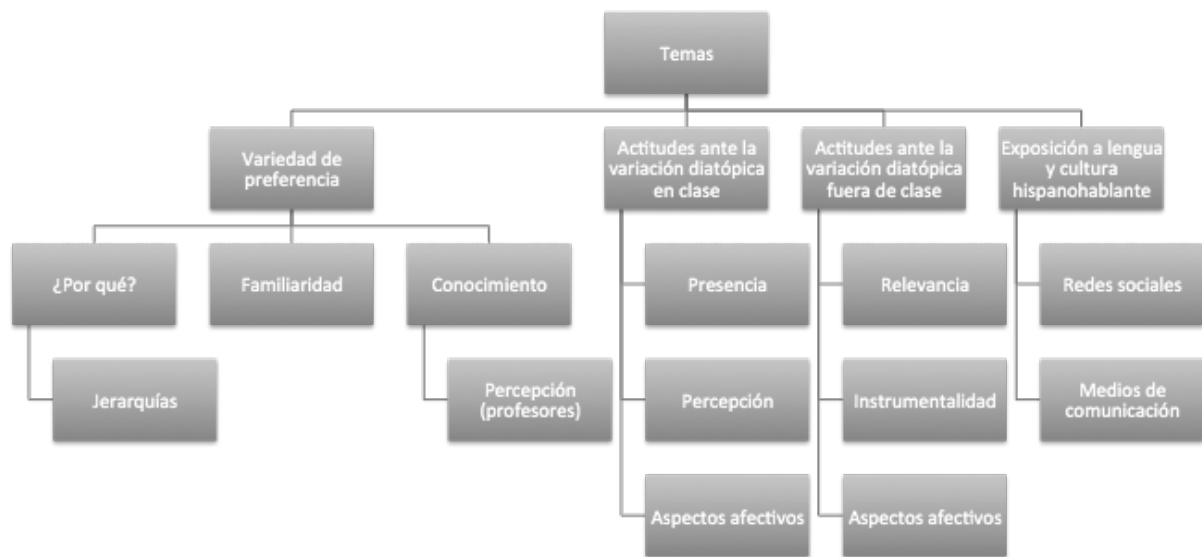


Figura 5. Árbol de Temáticas de las Entrevistas tras Revisión entre Pares

5. Definición y elección de nombres para los temas: De forma consensuada, se estableció un título para cada temática: “Preferencia de variedades”, “Actitudes ante la variación diatópica en clase”, “La variación fuera de clase” y “Exposición a la lengua y culturas hispanohablantes”, y diez subtemas para los alumnos, y once para los profesores. La figura 5 muestra la estructura definitiva del análisis

temático.

6. Implementación del marco de temáticas y subtemáticas. A partir del árbol establecido, ambos investigadores analizaron un 15% de las transcripciones asignando subtemáticas a medida que se fragmentaba el texto para establecer los índices de fiabilidad del análisis temático entre analizadores. El proceso de cálculo de este índice y el resultado final se detalla en el apartado de Resultados.

El proceso de codificación según Nowell et al. (2017) concluye con la descripción por escrito del proceso de codificación, detallada en los seis puntos anteriores, y en una descripción profunda del contexto en el cual se genera la información cualitativa, ofrecida ya anteriormente en este capítulo de la tesis.

Síntesis del Capítulo

En este capítulo se ha presentado la metodología llevada a cabo para responder las preguntas de investigación. En primer lugar, se ha repasado las metodologías usadas en estudios anteriores respecto a la elicitación de las actitudes ante la variación y las variedades diatópicas, y a partir de ellos se ha justificado el porqué de la elección metodológica para el caso que nos concierne.

A continuación, se ha presentado el diseño de la investigación, consistente en un cuestionario que engloba tres secciones: el cuestionario demográfico, el cuestionario para determinar las actitudes ante la variación diatópica en la lengua española para alumnos y profesores y las tareas de dialectología perceptual. Este instrumento se ve complementado con entrevistas, que en este capítulo se han conceptualizado de manera teórica, cuya información cualitativa se integra con los datos generados por el

cuestionario para facilitar la triangulación.

Ya desde un punto eminentemente práctico, en este capítulo se han descrito de manera detallada las características demográficas de los participantes de la investigación, los procedimientos que se llevaron a cabo para la administración de los instrumentos, su codificación, las modificaciones realizadas como consecuencia del pilotaje previo a la investigación y los tests preliminares a los cuales fueron sometidos para asegurar su validez y cuyos resultados se exponen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Este capítulo incluye los resultados obtenidos tras la administración de los instrumentos. Se abre con un análisis sobre la validez de los instrumentos y progresa con la exposición y manipulación estadística y cualitativa de los resultados según su contribución a responder cada una de las cinco preguntas de investigación, que a su vez se encuentran subclasificadas en tres bloques: aquellas referidas a los alumnos, aquellas referidas a los profesores y aquellas que incluyen una comparación entre ambos. Para evitar la redundancia, algunos de los conceptos que se abordan de manera profunda para el primer grupo de estudio, los alumnos, permanecen solamente citados en el segundo, los profesores, al considerarse que ciertas explicaciones se solapan.

Validez de los Instrumentos

Dejando aparte el cuestionario demográfico, este estudio incluye, de forma esencial, un cuestionario diseñado mediante escalas de Likert, una tarea de elicitación de ideas a partir de palabras clave y entrevistas. Estos tres instrumentos requieren de medidas para calibrar su confiabilidad y validez en el contexto de la investigación, y en este apartado se explica, de forma detallada, a partir de qué métodos se calibraron estos índices ya como parte del estudio principal.

Validez del Cuestionario

De la manera muy parecida al proceso llevado a cargo para el estudio piloto, los 16 enunciados del cuestionario se sometieron a análisis para medir su confiabilidad a

través de los coeficientes Alfa de Cronbach. Después de la recodificación de los valores planteados de forma inversa, se obtuvo una matriz final con 110 filas correspondientes a cada uno de los participantes (alumnos y profesores) y 16 columnas correspondientes a cada una de las 16 preguntas a evaluar. Dicha matriz se importó al paquete estadístico SPSS, donde se obtuvieron unos valores para el índice Alfa de Cronbach de $\alpha = .81$, valor que otorga un nivel de buena confiabilidad al instrumento (George y Mallery, 2003) tal y como se discute en el capítulo anterior.

A continuación, y siempre desde SPSS, se procedió a calcular las medias y desviaciones estándar para cada uno de los 16 enunciados en primer lugar, y en segundo lugar se realizó un análisis de componentes principales (PCA), definido por Abdi y Williams (2002) como “una técnica que analiza los datos de una matriz en la cual las observaciones vienen descritas por varias variables correlacionadas cuantitativamente” (p. 433). El objetivo detrás del uso de esta técnica estadística es la extracción de información que se puede representar mediante nuevas variables ortogonales llamadas componentes, de manera muy similar a los análisis de factores, método ligeramente diferente pero cuya nombre suele usarse de manera intercambiable con el PCA. Mediante esta técnica, a cada uno de los ítemes estudiados se les asigna un peso que determina con qué otros ítemes guarda una relación más estrecha dentro de un marco asociativo superior llamado factor, que viene también determinado por la intensidad de las correlaciones que la técnica estadística encuentra, que y en algunas ocasiones puede llevar también al descarte de ciertos ítemes por ausencia de correlaciones dentro de los ítemes de la matriz estudiada.

En esta tesis doctoral se sigue la progresión presentada por Beaudrie, Amezcua y Loza (2019) para establecer cuáles son estos componentes principales y cómo se agrupan en componentes. En primer lugar, los 16 ítems se sometieron a una rotación Varimax, y se estableció como criterio para la inclusión de cada ítem a un componente asociativo superior los coeficientes por encima de .4 por ítem (Stevens, 2002). Para validar el mencionado modelo de PCA con rotación Varimax, se pasó el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para medir la adecuación de la muestra. Se obtuvo un valor de KMO=.76, significativamente por encima de .6, valor considerado como aceptable según Field (2005), y se obtuvo un nivel de significación aceptable mediante el test de Bartlett (significación $\alpha = .00$). A continuación, y con el objetivo de elegir en cuántos factores se podían agrupar los ítems, se procedió a usar los tres criterios establecidos por Tabachnick y Fidell (2001): la norma de Kaiser dictando el mantenimiento de componentes cuyo valor *eigen* fuera superior a 1, el gráfico *scree* de valores *eigen* mayores a uno y la interpretabilidad de la solución final de componentes. Según este último criterio, se descartó el ítem número 11 por no encajar conceptualmente en el componente donde resultó agrupado. Finalmente, cuatro componentes acumularon un 58.34% de la varianza (Componente 1: 29.12% ; Componente 2: 11.68%; Componente 3: 9.08; Componente 4: 8.46) presentando los 15 ítems analizados un peso correlativo suficiente (por encima de .4) para ser incluidos en alguno de los componentes, tal y como se observa en la tabla 1 del Apéndice C.

Cada uno de los cuatro componentes obtenidos mediante el PCA se interpretan de la siguiente manera: Componente 1: Actitudes hacia la variación diatópica fuera de clase:

acentos y jerarquías; Componente 2: Actitudes ante la variación diatópica en clase: diversidad de variedades; Componente 3: Actitudes ante la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades ; Componente 4: Actitudes hacia la variación diatópica fuera de clase: variedades.

Confiabilidad Interna del Cuestionario. Una vez establecidos los diferentes componentes en los cuales podían agruparse los 15 ítemes, se establecieron los índices alfa de Cronbach para cada ítem de ellos para observar cómo la eliminación de un ítem u otro podría modificar el índice alfa de Cronbach de manera global, obteniéndose valores muy parecidos para la extracción de cada uno de los ítemes de manera individual al global. Respecto a la correlación entre cada ítem con la escala, Ferketich (1991) recomienda eliminar todos aquellos ítemes cuya correlación sea inferior a .3 y cuya presencia en la escala no sea imprescindible para cubrir los puntos clave que miden. En el caso de este estudio, todos los ítemes registraron valores por encima del mínimo requerido, lo cual demuestra homogeneidad interna de varianzas en todos los segmentos del instrumento.

La tabla 2 del apéndice C muestra los valores concretos de todos los ítemes descritos en este apartado, incluyendo también la media y la desviación estándar para cada uno de ellos.

Validez de las Tareas de Elicitación de Ideas por Palabra Clave

La tarea de elicitación de ideas a través de palabras clave (Szalay y Deese, 1978) se llevó a cargo siguiendo los modelos de Garrett (2010) para su estudio de actitudes en Japón y China hace el inglés británico, norteamericano, australiano, neozelandés y

canadiense, según el cual este método “genera datos estables y adecuados cuando la muestra se lleva a cabo sobre unos 50-100 informantes dentro de grupos con características homogéneas como la edad o el campo de estudio” (p. 279). En el caso de este estudio esto es cierto para la muestra de alumnos y profesores, que incluye a 110 participantes (94 alumnos, 16 profesores), lo cual dota de validez y confiabilidad a este instrumento cuyo análisis se ha llevado a cabo desde la perspectiva de la estadística descriptiva.

Validez de las Entrevistas

Para garantizar la confiabilidad en la codificación de las entrevistas, analizadas desde el marco teórico del análisis temático, se calculó la correspondencia entre las codificaciones realizadas por la observadora independiente con las realizadas por el investigador principal en un 15% del material transcrito (Joffe, 2102). De esta muestra reducida, se extrajeron 25 nodos de información que cada investigador clasificó de forma individual dentro de las temáticas preestablecidas conjuntamente. A continuación, se procedió al cálculo de la fiabilidad entre pares, mediante la división del número de ocurrencias en las cuales ambos observadores observaron el mismo tema entre el total de ocurrencias (Ballinger, Yardley y Paine, 2004). En una primera iteración, se obtuvieron 21 coincidencias sobre 25, un 84% sobre el total. Estos valores se sitúan por encima del 75%, valores establecidos por Joffe (2012) como indicadores de consistencia en términos de concordancia entre codificadores.

Tras haberse expuesto los mecanismos utilizados para garantizar la validez de los resultados, a continuación se exponen los mismos distribuidos dependiendo de su

contribución a responder las preguntas de investigación planteadas, que se dividen en dos grandes bloques definitorios de las dos tipologías de participantes en el estudio: los alumnos y los profesores. Una vez abordados estos dos bloques, que comprenden la primera y segunda pregunta de investigación para los alumnos y la tercera y cuarta para los profesores, se muestra la manipulación de los datos obtenidos en estas para responder la quinta pregunta de investigación en la que se establecen comparaciones entre ambos grupos. La información cualitativa más relevante obtenida en las entrevistas se presenta intercalada en la exposición de los distintos resultados para poder ser presentada así de forma plenamente contextualizada y directamente vinculada con los resultados cuantitativos, alineando así la presentación de los resultados con aspectos de triangulación (Tashakkori y Teddlie, 2008).

Alumnos

Pregunta de Investigación 1

¿Qué actitudes tienen los alumnos chinos universitarios ante la variación de la lengua española entornos de clase?

Los datos que sirvieron como fuente principal para la respuesta de esta pregunta fueron aquellos obtenidos en la segunda parte del cuestionario mediante escalas de Likert: 15 de ellos destinados a elicitar las actitudes de los alumnos ante la variación de la lengua español fuera y dentro de clase (habiendo eliminado uno tal y como se explicita anteriormente) y los 8 ítemes midiendo su conocimiento hacia la variación en general. En el apéndice D se muestra, de forma detallada, los resultados para los 15 primeros enunciados.

Actitudes de los Alumnos ante la Variación Diatópica. A continuación, se muestran los gráficos para cada uno de los cuatro componentes donde se incluían los 15 enunciados del cuestionario. Es importante remarcar que todos los valores medios están codificados para mostrar actitudes positivas ante el componente que representan, puesto que tal y como se detalla en la metodología numerosos ítems fueron planteados de forma inversa. De esta manera, valores bajos para cada ítem muestran actitudes negativas hacia cada uno de los cuatro componentes establecidos mediante el PCA, y valores altos actitudes positivas.

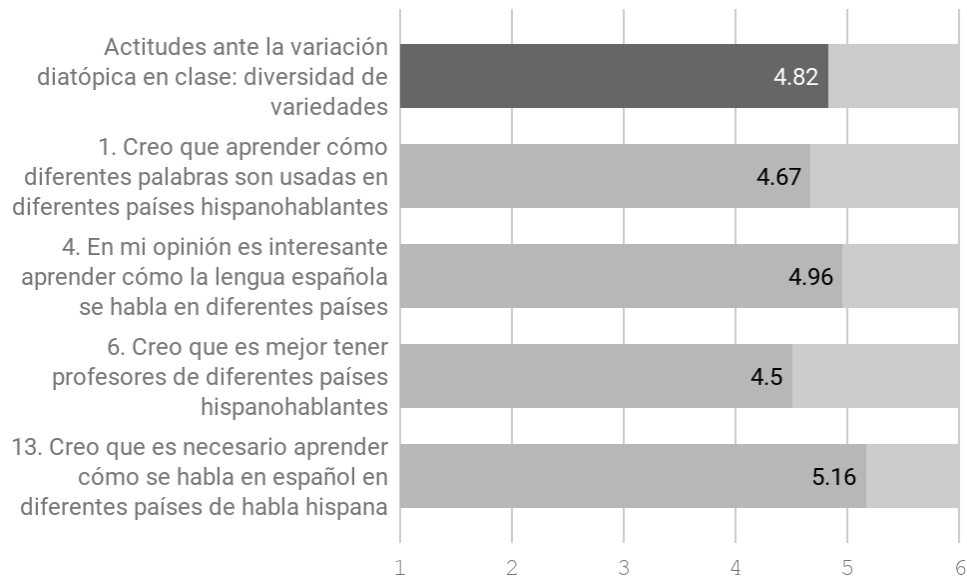


Figura 6. Actitudes ante la Variación Diatópica en Clase: Diversidad de Variedades. Alumnos. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem (1. Nada de acuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Algo en desacuerdo; 4. Algo de acuerdo; 5. De acuerdo; 6. Muy de acuerdo).

Las respuestas recolectadas para los ítems de este componente (figura 6) muestran unas actitudes positivas hacia la variación diatópica en clase, valorando especialmente la presencia de diferentes variedades durante el proceso de aprendizaje del

español. Los cuatro ítemes muestran valoraciones cercanas al valor número 5, expresando acuerdo con los enunciados planteados. Este valor se sitúa por encima de este nivel en el caso concreto de la necesidad de aprender cómo se puede presentar el español en diferentes entornos geográficos. Las contribución de la variación y adquisición de las variedades en el desarrollo de la lengua se ve reflejada en el fragmento 1.

“...por ejemplo, si solo aprendes el español de España, no vas a entender cómo hablan los cubanos. Fue la primera vez que me di cuenta de que hay variantes del español” (Cecilia, 1)

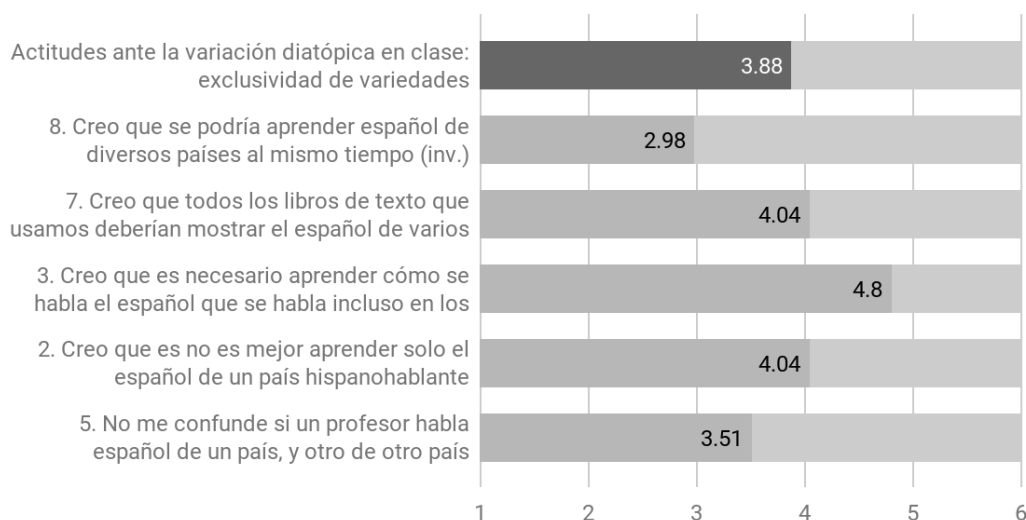


Figura 7. Actitudes ante la Variación Diatópica en Clase: Exclusividad de Variedades. Alumnos. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem (1. Nada de acuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Algo en desacuerdo; 4. Algo de acuerdo; 5. De acuerdo; 6. Muy de acuerdo).

El bloque representado por el figura 7 refleja también las actitudes ante la variación diatópica en clase, poniendo en relieve en este caso la dicotomía entre el uso exclusivo de una variedad frente a entornos más multidialectales. En este caso, se

observan igualmente actitudes positivas hacia la variación diatópica aunque con menos intensidad y con valores más heterogéneos que en el bloque anterior. El valor medio explicativo de este bloque se sitúa ligeramente por debajo de un acuerdo parcial, que se interpretaría en este caso en que los alumnos muestran actitudes positivas ante la variedad en clase incluso si se deben de enfrentar los retos que especifican algunos de los enunciados. En este sentido, los participantes manifiestan un desacuerdo parcial en el hecho de que se pudiera aprender diferentes variedades del español simultáneamente, hecho relevante habida cuenta que se trata del único ítem del cuestionario que recibe una valoración negativa. De la mano de esta respuesta aparece el nivel de confusión ante la exposición de profesores hablantes de diferentes variedades del español, si bien este valor se sitúa precisamente en el centro de la escala, con un valor indicando un posicionamiento neutro del grupo al respecto. La generación de confusión como resultado de la variación generó numerosos comentarios de naturaleza cualitativa en los cuales los alumnos presentaban visiones contrapuestas, asociándolo como un reto que debían afrontar presente también en su primera lengua (fragmentos 2 y 3).

“Sí, me confunde porque conozco pocas palabras, esto es difícil para un estudiante de español que acaba de empezar” (Juana, 2)

“Al principio me parece confuso, pero a medida que lo aprendo, no me lo parece. Es como el mandarín, como algunas palabras diferentes entre lo que se habla en China y Taiwán” (Celsa, 3)

Las respuestas recolectadas en los tres ítemes restantes muestran un acuerdo moderado respecto a la presencia de diferentes variedades en clase que complementan los

resultados observados en el primer bloque reflejando actitudes positivas ante la variación diatópica en clase.

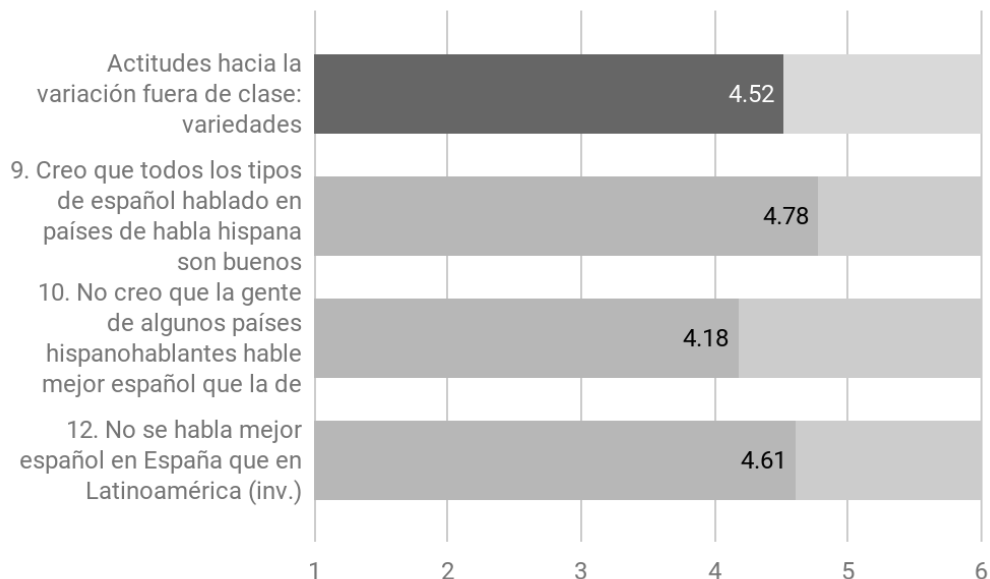


Figura 8. Actitudes ante la Variación Diatópica Fuera de Clase. Alumnos. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem (1. Nada de acuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Algo en desacuerdo; 4. Algo de acuerdo; 5. De acuerdo; 6. Muy de acuerdo).

El bloque mostrado por la Figura 8 muestra cuáles son estas actitudes en entornos exclusivamente extra educativos, y donde la variable del aprendizaje no aparece. El valor medio de los tres ítemes contenidos se sitúa a medio camino entre los valores representativos del acuerdo y el acuerdo parcial y son reflejo de una actitud general positiva ante el conjunto de variedades habladas en los países hispanohablantes y un desacuerdo moderado de la existencia de unas jerarquías entre variedades y comunidades hispanohablantes.

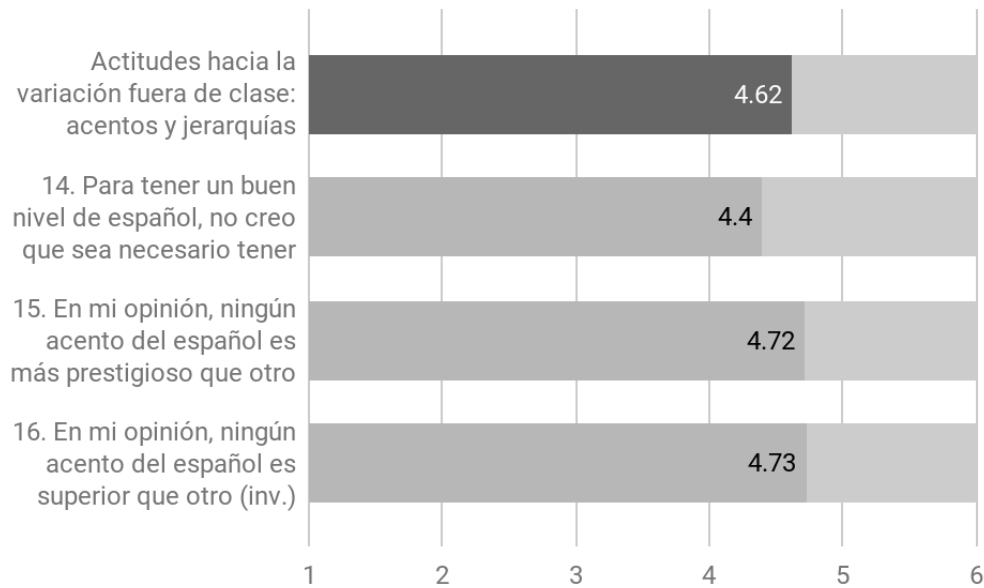


Figura 9. Actitudes ante la Variación Diatópica Fuera de Clase: Acentos y Jerarquías. Alumnos. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem (1. Nada de acuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Algo en desacuerdo; 4. Algo de acuerdo; 5. De acuerdo; 6. Muy de acuerdo).

De manera similar a tal y como sucede en los dos primeros bloques en los cuales se clasificaron los ítems, el tercer y cuarto bloque presentan también numerosas similitudes. Los resultados del figura 9, representativo de este cuarto bloque, muestran también las actitudes de los alumnos ante la variación diatópica fuera de clase, y en ella pueden observarse, al igual que en el tercero, aspectos relacionados con una hipotética jerarquía entre variedades y una ausencia por completo de ítems relacionados con el entorno educativo. En este caso, todos los ítems hacen referencia a cuestiones relacionadas con el acento, y los resultados obtenidos muestran valores cercanos al acuerdo en cuanto a la inexistencia de superioridad o niveles de prestigio entre acentos, y a la no asociación de variedades específicas con niveles altos de español. Dichos valores

denotan también actitudes positivas ante la variación diatópica fuera de clase.

Resultados del Cuestionario de Conocimiento Sociolingüístico. Con la finalidad de apoyar los resultados obtenidos en los primeros 15 ítemes del cuestionario, se procedió a medir los conocimientos sociolingüísticos de los participantes acerca de la variación sociolingüística en general mediante 8 ítemes preparados por Shin y Henderson (2017). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 1, donde se detalla la media, desviación estándar y varianza para cada uno de los ítemes vinculados con el conocimiento sociolingüístico en el caso de los estudiantes.

Tabla 1

Media, Desviación Estándar y Varianza del Cuestionario de Conocimientos Sociolingüísticos en la L1. Alumnos.

Ítem	Media	Des. estándar	Var.
17. Hay gente que no habla bien su lengua nativa	3.84	.99	.97
18. Los dialectos se convierten en lenguas cuando su gramática mejora	3.97	1.08	1.17
19. Los dialectos son formas primitivas de lengua	4.29	1.02	1.05
20. Los dialectos son formas descuidadas de lengua	1.90	.96	.93
21. Hablo un dialecto de mi lengua	4.87	1.03	1.06
22. Tengo acento cuando hablo mi lengua nativa	3.51	1.40	1.95
23. Los dialectos siguen reglas y patrones	3.55	1.31	1.71
24. Todos los dialectos tienen gramática	3.33	1.10	1.21

Cabe recalcar que la finalidad de esta escala era la de medir los conocimientos sociolingüísticos de los participantes, por lo que sus valores no deberían interpretarse desde un punto de vista de actitudes si bien algunos de sus enunciados pudieran

parecerlo. Respondiendo a las características de su formulación, cuatro de ellos se presentaban en sentido positivo, y cuatro de ellos en sentido negativo. De este modo, un hablante con conocimientos sociolingüísticos y consciente de la presencia de variación dialectal en su habla habría respondido a los cuatro primeros enunciados (16, 17, 18 y 19) mostrando desacuerdo, esto es, con valores cercanos al uno, mientras que los cuatro últimos enunciados (20, 21, 22 y 23) habrían obtenido valores cercanos al seis.

Solamente en uno de los cuatro primeros ítems se obtuvieron valores cercanos al uno, que reflejarían un buen conocimiento sobre aspectos vinculados a la variación lingüística. Los dos primeros ítems muestran una visión que podría considerarse neutral acerca de la cuestión pero que se intensifica con el enunciado número 3. Si el valor esperado en estos cuatro enunciados en sujetos con buenos conocimientos sociolingüísticos debiera ser cercano al uno, los resultados muestran que estos conocimientos resultan limitados. Para los cuatro últimos ítems se obtuvieron tres valores muy cercanos de la neutralidad (22, 23 y 24), mientras que uno de ellos obtuvo un valor significativamente importante respecto a la identificación de los participantes como hablantes de un dialecto. Del mismo modo que con los cuatro ítems planteados en negativo, la amplia distancia de las respuestas respecto al valor esperado denota un conocimiento sociolingüístico limitado de los participantes.

Los datos obtenidos en este cuestionario se cruzaron con los obtenidos en el cuestionario general de actitudes para vislumbrar si existía algún tipo de correlación entre actitudes positivas hacia la variación diatópica y conocimiento sociolingüístico. El test estadístico utilizado fue una correlación de Pearson, instrumento mediante el cual se

obtiene un coeficiente r que indica la intensidad con la cual dos variables están correlacionadas de forma lineal. Las hipótesis para el test se presentaron según el siguiente esquema como un modelo de dos colas:

$H_0: \rho = 0$ ("No existe correlación entre las dos variables para esta muestra")

$H_1: \rho \neq 0$ ("La correlación entre estas dos variables es diferente a cero")

Los resultados mostraron una correlación positiva, aunque débil, entre actitudes positivas ante la variación diatópica y los conocimientos sociolingüísticos en estudiantes ($r=.214$, $n=94$, $p=0.038$) dentro de un nivel de significación $< .05$.

Pregunta de Investigación 2

¿Cuáles son las actitudes de los alumnos chinos universitarios de español en niveles iniciales ante las variedades del español más habladas?

Tarea de Elicitación de Palabras según Variedad. El instrumento central para responder a esta cuestión fueron las tareas de dialectología perceptual, cuya primera pregunta requería a los participantes mencionar todos los países hispanohablantes que conocieran. En las respuestas, que podían ser de naturaleza múltiple, se recogieron 696 valores, lo cual implica 7.40 menciones por participante. En la figura 10, que muestra la distribución de estas respuestas por menciones, se observa como tres de los países con más hispanohablantes (España, Argentina y México) copan las tres primeras posiciones. Los 21 países que tienen el español como lengua oficial (Instituto Cervantes, 2018) aparecen mencionados en su totalidad, mientras que cinco países donde el español no goza de esta condición (EEUU, Marruecos, Andorra, Brasil y Filipinas) aparecen aunque de forma más bien discreta cuando se comparan con el bloque de países cuya lengua

oficial es el español. La figura también incluye respuestas que podrían incluirse o bien en el cómputo de España o el de Argentina, al referirse a topónimos dentro de sus fronteras.

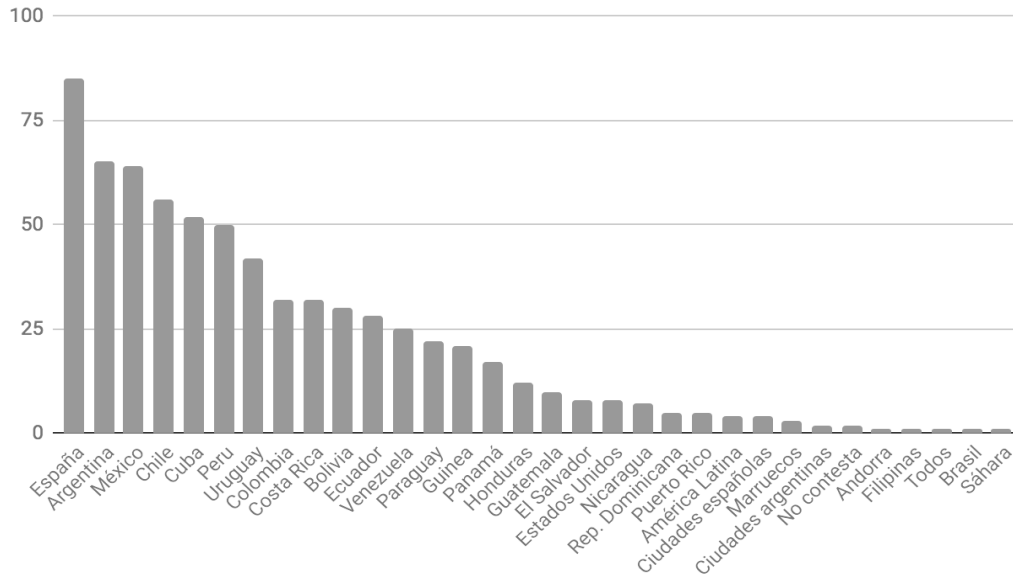


Figura 10. Distribución de las Respuestas a la Pregunta “¿En qué países del Mundo se Habla Español?”. Alumnos.

Una vez explicitados los países de habla hispana, los participantes tenían que escribir las ideas que asociaban con los cinco países con más hispanohablantes. La tabla 2 muestra la distribución de los comentarios efectuados por cada participante, clasificados según las categorías establecidas por Garrett (2009) y presentados en términos de estadística descriptiva siguiendo su modelo también, en valores absolutos y como porcentaje del total de comentarios considerados como válidos. El número de respuestas consideradas como válidas fluctúa ligeramente porque algunas de las respuestas no guardaban relación alguna con la temática de la investigación, y se eliminaron las respuestas de tres candidatos por haber generado de manera sistemática respuestas de

estas características. De este modo, la cantidad total de participantes que generaron respuestas válidas en este cuestionario fue de 91.

Tabla 2

Distribución de los Comentarios sobre cada una de las Variedades Diatópicas del Español más Habladas. Alumnos.

	España	EEUU	México	Argentina	Colombia	Otros
Respuestas válidas	91	90	89	90	87	89
Aspectos lingüísticos	30 (33%)	14 (15%)	9 (10%)	14 (15%)	5 (6%)	11 (13%)
Aspectos afectivos +	6 (7%)	4 (5%)	7 (8%)	8 (9%)	5 (6%)	3 (3%)
Aspectos afectivos -	0 (0%)	6 (7%)	3 (3%)	5 (6%)	3 (4%)	2 (2%)
Estatus y norma social +	17 (18%)	4 (5%)	3 (3%)	5 (6%)	2 (2%)	0 (0%)
Estatus y norma social -	1 (1%)	3 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Lengua, topónimo, cultura	17 (18%)	12 (13%)	4 (4%)	1 (1%)	1 (1%)	15 (18%)
No sabe	21 (23%)	47 (52%)	63 (72%)	56 (63%)	71 (81%)	57 (64%)

Las palabras, ideas y comentarios suscitados por la frase “español de España” generaron la producción más alta, con unas tasas de ausencia de conocimientos del 23%. Una tercera parte de los comentarios efectuados estuvo relacionada con cuestiones estrictamente lingüísticas (“coche”, “ordenador”, “coger”), mientras que la totalidad de los comentarios de naturaleza afectiva (7%) fueron en dirección positiva (“maravilloso”, “está bien”), de manera muy similar y aún más marcada en el caso de los comentarios relativos al estatus y norma social de dicha variedad (“auténtico”, “estándar”, “puro”). Los comentarios relativos a topónimos y lenguas, a pesar de que contabilizaron un 19% del total, son los más repetidos en comparación con las otras variedades (“castellano”, “catalán”, “Quijote”).

Respecto al español de los EEUU, un poco más de la mitad de los comentarios generados se encuadraron en el desconocimiento. El resto de comentarios se distribuyeron de la siguiente manera: un 15% de los comentarios fueron de naturaleza lingüística (“celular”, “con acento”). Las respuestas acerca de aspectos afectivos (12%) mostraron un equilibrio entre las categorizadas como positivas (“interesante”, “está bien”) y negativas (“problemas”, “no se entiende fuera”) de modo muy parecido a lo que sucedió con los aspectos vinculados con estatus (8%), con menciones en sentido positivo (“de moda”, “muy hablado”) y negativa (“complementario”, “quizás normal”). Las respuestas vinculadas con lengua, cultura y toponimia representaron el segundo grupo más elicitado (“spanglish”, “Florida”).

Prácticamente tres de cada cuatro comentarios referentes al español de México reflejaron desconocimiento acerca del mismo. Un 10% de los comentarios producidos, cantidad importante dentro de las respuestas aportando contenido, fueron de índole lingüística (“acento latinoamericano”, “con acento propio”). En este respecto, es necesario destacar que prácticamente la mitad de ellos podrían considerarse de forma objetiva no propios de la variedad mexicana (“tío”, “móvil”), por lo que este valor podría también interpretarse de forma más reducida. De manera más similar al español de España, el de México recibió más comentarios de carácter positivo en cuanto a aspectos afectivos (“apasionado”, “bueno” frente a “no se entiende” o “no”) y estatus y norma social, esfera en la que solo recibió comentarios positivos (“normal”, “necesario”). En el nivel de cultura y toponimia, la variedad mexicana recibió pocas menciones (“chile”, “indígena”).

Las respuestas obtenidas para el español de Argentina muestran también unas tasas de desconocimiento elevado acerca de la variedad de este país (63%), con números ligeramente inferiores a los de México. Por el resto, la distribución de las respuestas sigue un patrón general bastante similar al del país azteca, con la principal diferencia entre los aspectos lingüísticos (“acento singular”, “vos”, “colectivo”) con una incidencia superior al español mexicano. Los aspectos afectivos positivos, aunque adolecen de especificidad (“muy bueno”, “bien”) superan a los negativos (“difícil para principiantes”, “acento fuerte”), y todas las menciones a estatus son positivas (“tradición”, “innovación”). Siguiendo la tendencia del español de México, los aspectos referentes a la lengua y la cultura son prácticamente residuales (“italiano”, “fútbol”). A pesar de los resultados obtenidos de manera cuantitativa, precisamente esta fue una de las variedades sobre las cuales los alumnos expresaron más conocimientos en el curso de las entrevistas (fragmentos 4 y 5).

“El español de Argentina me parece atractivo. He visto algunas películas argentinas y creo que su acento es muy bueno” (Celsa, 4)

“Creo que su pronunciación es un poco rara. El español que se habla ahí es como cantar, para mí es más fácil de entender” (Gloria, 5)

Los resultados obtenidos por el español de Colombia muestran la tasa más alta de desconocimiento acerca de la variedad, pues 4 de cada 5 respuestas se muestran en esta dirección. En el nivel lingüístico, las respuestas incluyen aspectos léxicos o de acento (“chao”, “acento propio”), mientras que en el nivel afectivo la mayoría de los comentarios son positivos (“ningún problema”, “lindo”), relacionándose los negativos

con cuestiones de inteligibilidad (“no entiendo”). Los comentarios relacionados con estatus y cultura y lengua son residuales.

Para permitir la inclusión de cualquier idea sobre otras variedades del español, se creó una sexta categoría llamada “Otros”, que los participantes usaron principalmente para elicitación de otros conocimientos relacionados con los países de habla hispana que no se sitúan entre los que contienen más hispanohablantes. En el plano lingüístico, se obtuvieron respuestas referentes al léxico (“pupusas”, “chivo”, “guagua”), y las seis respuestas referentes a aspectos afectivos fueron de marcado carácter heterogéneo (“correctos”, “no se entienden”) y poco aclaratorios al no vincularse directamente con variedades concretas. Por el contrario, se usó el espacio relacionado con lengua, topónimos y cultura para citar otros países hispanohablantes no incluidos en los cinco principales.

Desde un punto de vista de actitudes, la visión global de estos resultados refleja la asociación de atributos positivos a la variedad del español asociada con España, especialmente en cuanto a valoraciones afectivas y de estatus y norma social, sobre el cual prácticamente no reciben valoraciones negativas. Este factor no recibe un trato tan favorable en el caso del español asociado con los EEUU, y es este el único de los analizados en el cual los aspectos afectivos negativos superan a los positivos, aspecto que si bien no se repite en cuanto a estatus y norma social, se presenta de forma bastante equilibrada en comparación con el resto de variedades evaluadas por los participantes. El español de México recibe valoraciones positivas dentro de la esfera afectiva y de estatus y norma social, por lo cual podría considerarse que despierta actitudes positivas de manera global, del mismo modo que sucede con las variedades asociadas con Argentina y

con Colombia. Cabe destacar, aun así, el alto índice de desconocimiento por parte de los alumnos de todas las variedades propuestas, que si bien es ligeramente inferior en el caso del español de España, se ubica en términos cercanos al 25%.

Cuestionario de Preferencias de Variedades. Como parte de las tareas de dialectología perceptual, a continuación se exponen los resultados sobre la preferencia de los estudiantes acerca de alguna variedad en entornos educativos en caso que debieran posicionarse al respecto. La tabla 3 muestra la preferencia de variedades en entornos educativos por parte de los alumnos, donde se puede observar una abrumadora preferencia por la variedad de español asociada con España.

Tabla 3

Preferencia de Variedad para Entornos Educativos por parte de los Alumnos.

País	Frecuencia
Español de España	89 (95%)
Español de México	2 (2%)
Español de Ecuador	1 (1%)
No contesta	1 (2%)

A partir de estas respuestas, se procedió a clasificar los motivos por los cuales se había elegido la variedad asociada con un país determinado siguiendo el mismo criterio codificador que en la tarea anterior, pero incluyendo algunos matices: (1) se procedió a eliminar categorías negativas, puesto que la justificación derivaba de una elección en sentido positivo y (2) se incluyó una categoría que incluyera finalidades instrumentales, puesto que estas comprenden la mayor motivación por la cual se estudian lenguas

extranjeras en China (Pan y Block, 2011), y español en concreto (Marco y Marco-Martínez, 2010). Las respuestas se repartieron del siguiente modo (Tabla 4):

Tabla 4

Distribución de los Motivos de Selección de Variedad para Aprender Español

Motivo de la elección	Frecuencia
Aspectos relacionados con el estatus y norma	54 (57%)
Aspectos lingüísticos	11 (12%)
Aspectos afectivos	11 (12%)
Aspectos instrumentales	10 (11%)
No queda claro	4 (4%)
No contesta	2 (2%)
No sabe	2 (2%)

Debido a la homogeneidad en la selección de país a partir del cual aprender la lengua española, se procede a describir primero los resultados para España, y detenerse luego en los tres casos concretos que divergieron de la elección general.

Tras retirar las cinco respuestas correspondientes a “Ecuador”, “México” y “No contesta”, se observa que dentro del 95% de participantes que eligieron aprender el español de España, un 61% lo hizo por aspectos relacionados con el estatus y la norma, un 12% lo hicieron por aspectos lingüísticos, un 10% por aspectos afectivos, un 10% por cuestiones instrumentales, un 5% por motivos que no quedaron claros y un 2% sin saber por qué (Tabla 5). Dentro de los participantes que esgrimían aspectos relacionados con el estatus, las respuestas más repetidas fueron las relacionadas con “autenticidad”, “originalidad”, “oficialidad” y “tradicionalidad”. Por lo que se refiere a los motivos

afectivos, los participantes expresaron afinidad por aspectos relacionados con España con construcciones tales como “me gusta España”, “me interesa España”, “me gusta la historia medieval” o “interés”. En cuanto a perspectivas instrumentales, sus respuestas se resumieron esencialmente en “quiero viajar/estudiar/trabajar en España”. Desde un punto de vista lingüístico, los participantes justificaron su selección de España según criterios como “tiene buena gramática”, “me gusta la c”, o “sin acento”. La tabla J muestra, de forma más detallada, la distribución de las respuestas:

Tabla 5

Justificación de la Selección de España com País del cual los Participantes Desearían Aprender su Variedad

Justificación	Motivo específico
Aspectos relacionados con el estatus de la variedad 62% (54)	Origen (28%) 15 Oficialidad (17%) 9 Internacional (11%) 6 Autenticidad (9%) 5 Tradicionalidad (7%) 4 Académico (7%) 4 Otros (22%) 12
Aspectos lingüísticos 12% (11)	Acento (50%) 3 Suena mejor (50%) 3
Instrumentalidad 11% (10)	Quiero viajar a España (50%) 5 Quiero estudiar en España (20%) 2 Desarrollo del país (20%) 2 Otros (10%) 1
Aspectos afectivos 15% (14)	Más fácil (42%) 6 Me gusta España (50%) 7 Otros (8%) 1
No claro 4% (4)	
No sabe 2% (2)	

Dentro del 5% de participantes que no contemplaron las variedades habladas en

España como preferenciales para su aprendizaje, dos de ellos eligieron México por aspectos afectivos (“interés”) e instrumental respectivamente (“está cerca de EEUU”) y uno de ellos escogió Ecuador también por cuestiones de afecto (“Me gusta Ecuador”).

La respuesta a la pregunta sobre preferencias de aprendizaje de variedades fue, además, el criterio que se usó para determinar a quién se entrevistaría, con la finalidad de que pudieran justificar su elección de forma más amplia. Debido a la abrumadora mayoría de participantes que seleccionaron el español hablado en España, se entrevistó una muestra reducida de estos y todos aquellos que respondieron de manera distinta. La selección del español de México se justificó en términos instrumentales, afectivos y lingüísticos, mientras que el de Ecuador como variedad de preferencia se hizo por cuestiones culturales (fragmentos 6,7 y 8).

“He elegido México porque queda muy cerca de EEUU, ahí hay muchas opciones y es más útil para mí” (Carolina, 6)

“Creo que el español de México es más fácil de aprender” (Yolanda, 7)

“Creo que me gustaría vivir en Ecuador en el futuro, he visto muchos documentales de Ecuador y creo que me encantaría. Hay paisajes bonitos, la gente es buena y la sociedad es relativamente estable” (Horacio, 8)

En el caso de aquellos que eligieron el español de España, se repiten con frecuencia cuestiones de estatus y origen de la lengua (fragmentos 9 y 10). Dentro de estos comentarios, también se cita la exposición a los materiales de estudios, una cuestión que si bien no es el foco de este estudio, se antoja relevante (fragmento 11).

“Porque España es el origen, además suena más oficial, como oficial o estándar, como el mandarín” (Violeta, 9)

“El español de España es el origen del español, es el más auténtico” (Héctor, 10)

“La mayoría de los textos nos presentan la cultura, los factores culturales de España, me siento más familiarizada con todo lo de España” (Cecilia, 11)

Para profundizar más en las preferencias de los alumnos en cuanto a variedades, el cuestionario contenía tres preguntas en las cuales los participantes tenían que explicitar, por una parte, si identificaban ciertas ventajas con el uso de determinadas variedades, y por otra, si asociaban ciertas características con determinados grupos de hispanohablantes, indicando aquellos que respondieran de forma afirmativa en ambos casos con qué países asociaban la variable presentada en la pregunta. La respuesta a estas preguntas puede ayudar a comprender la actitud ante la variación diatópica en su primera parte (Figura 11) y la actitud ante determinadas variedades diatópicas en la segunda (Figura 12, 13, 14), pero se presenta en esta sección porque se ofrecieron de forma conjunta. Por lo que concierne a la representación gráfica de los países seleccionados (Figura 12, 13, 14 y) como representantes de las ventajas/características asociadas a cada variedad/comunidad de hablantes, solo se muestran aquellos países seleccionados que en primera, segunda o tercera elección obtuvieran más de cinco menciones.

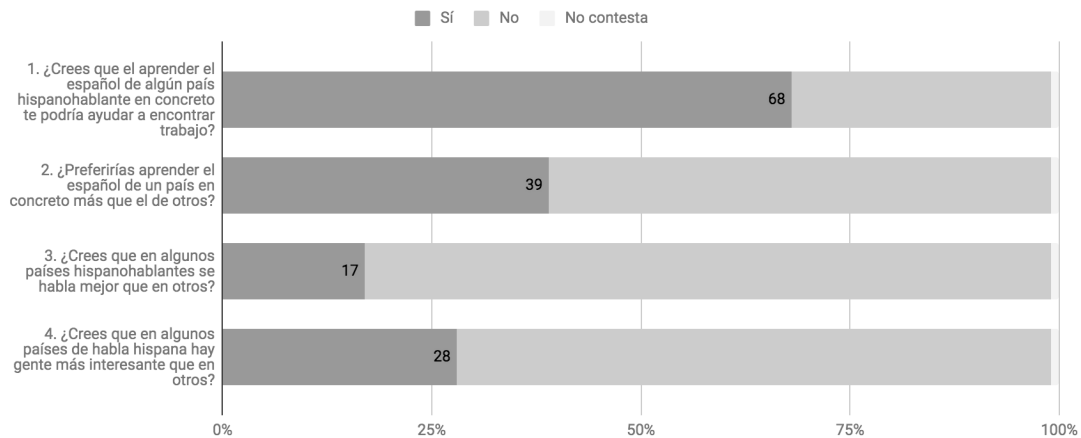


Figura 11. Respuestas a las Preguntas sobre Preferencias de Variedades y Percepción sobre Grupos Hispanohablantes (en porcentaje)

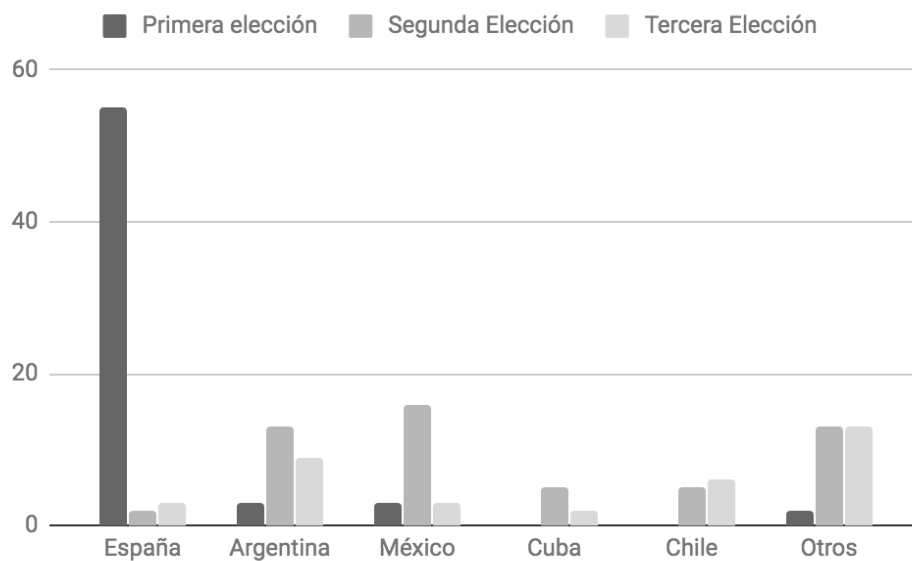


Figura 12. Países cuya Variedad del Español Podría Ayudar a Encontrar Trabajo

Las respuestas de la primera pregunta mostraron una creencia sobre la conveniencia del aprendizaje de una determinada variedad asociada con cuestiones instrumentales en relación a la búsqueda de trabajo. Un porcentaje elevado de los alumnos (68%) expresaron sus percepciones acerca de una relación entre ambos, y al ser

cuestionados acerca de qué variedad del español se referían sus respuestas mostraron una predilección por las variedades de España en primer lugar, Argentina luego y finalmente México (Figura 12).

Al ser cuestionados sobre la dimensión instrumental desde un punto laboral en cuanto a la elección de variedades, las respuestas cualitativas mostraron la presencia de ciertas jerarquías con el español peninsular central (castellano) gozando de cierto privilegio, aunque de forma equilibrada otros participantes manifestaron su oposición a este fenómeno (fragmentos 12, 13, 14 y 15). Otros participantes recurrieron a vincular la dimensión instrumental en cuanto al entorno laboral con las relaciones económicas de su país con el universo hispanohablante (fragmento 16).

“Todo es igual, no hay ningún español de ningún país que me pueda ayudar más”
(Rodrigo, 12)

“Ninguno es especial, y si lo hubiera, no lo conozco” (Violeta, 13)

“México se relaciona mucho con China, me favorecerá cuando busque trabajo en el futuro” (Yolanda, 14)

“Me parece que no es tan importante, pero quizás el castellano es mejor, me parece que el castellano es mejor en determinadas situaciones sociales” (Celsa, 15)

“España es más famosa que otros países latinoamericanos, así que creo que estudiar español de España me favorece para encontrar trabajo” (Juana, 16)

A pesar de los resultados manifestando una creencia que vincula éxito en la búsqueda laboral con el habla de una variedad específica en más de dos tercios de los

participantes, los resultados obtenidos en la pregunta relativa a la preferencia de estudio de una variedad por encima de otra demostraron que un porcentaje muy alto de ellos (62%) rechazaba esta posibilidad, mostrando aquellos que sí lo desearían preferencias para las variedades de España y Argentina (Figura 13).

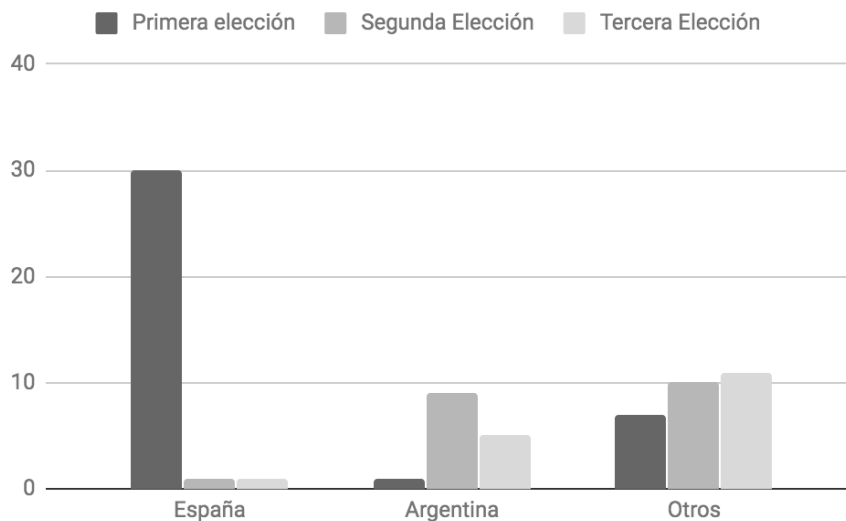


Figura 13. Países Cuya Variedad del Español Sería Preferida para Aprender

El segundo bloque de preguntas se refería a las comunidades hispanohablantes. En las respuestas, los participantes mostraron un rechazo meridiano a la posibilidad de que los habitantes de algún país hispanohablante hablaran mejor que otros, apoyando estas tesis un porcentaje muy reducido de los informantes (17%) que mencionaron, principalmente, a los habitantes de España como aquellos que mejor hablarían el español (Figura 14). En la segunda pregunta del bloque los participantes respondieron de forma parecida, representando porcentajes bajos aquellos que manifiestan que ciertos países contienen gente más interesante (28%). Nuevamente, las menciones de esta porción minoritaria hicieron referencia principalmente a España, si bien la distancia con

Argentina y México, los otros dos países citados, no es tan alta como en otros apartados.

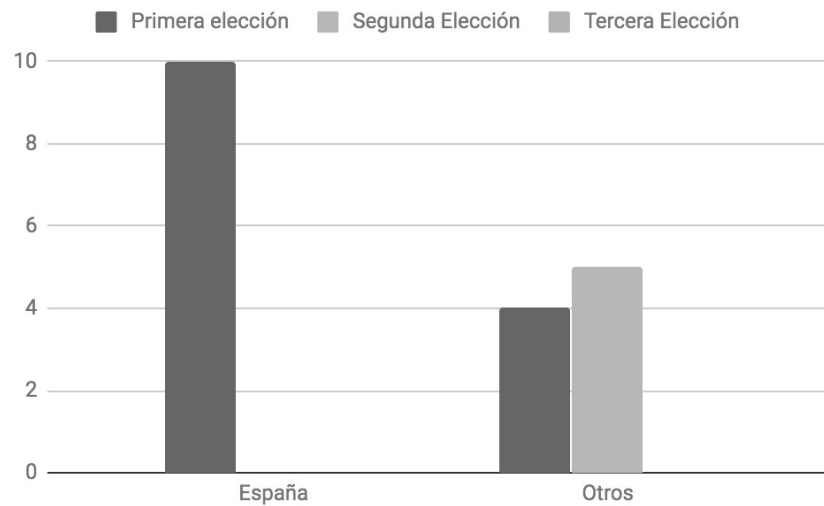


Figura 14. Países Hispanohablantes en los que su Población Habla Mejor Español

De este modo, y desde el prisma actitudinal, los datos muestran una presencia abrumadora de la variedad del español asociada con España en sentido positivo, seguida por la argentina y la mexicana, aunque ciertamente estos valores deben entenderse como relativos dentro de un marco interrogatorio donde aquellos que identificaron diferencias dependiendo del origen de la variedad fueron minoría.

Profesores

Pregunta de Investigación 3

¿Qué actitudes tienen los profesores chinos universitarios ante la variación de la lengua española entornos de clase?

Para responder esta pregunta de investigación, se usaron los datos obtenidos en los 15 ítems seleccionados para el cuestionario sobre las actitudes de los alumnos ante la variación diatópica y los 8 ítems finales referentes a los conocimientos sobre la

variación lingüística en general. Estas respuestas se apoyaron con algunas de los datos de carácter cualitativo recogidos en las entrevistas. A continuación se muestran los resultados de ambos de manera separada.

Actitudes de los Profesores ante la Variación Diatópica. A continuación, se muestran los gráficos para cada uno de los cuatro componentes donde se incluían los 15 enunciados del cuestionario. Los valores medios están codificados para mostrar actitudes positivas ante el enunciado que representan para corregir aquellos que se formularon de forma inversa. Como sucede con los alumnos, valores bajos para cada ítem muestran actitudes negativas hacia cada uno de los componentes, y valores altos, actitudes positivas. La tabla 2 del apéndice C ofrece una visión más detallada de los resultados, incluyendo la desviación estándar para cada ítem.

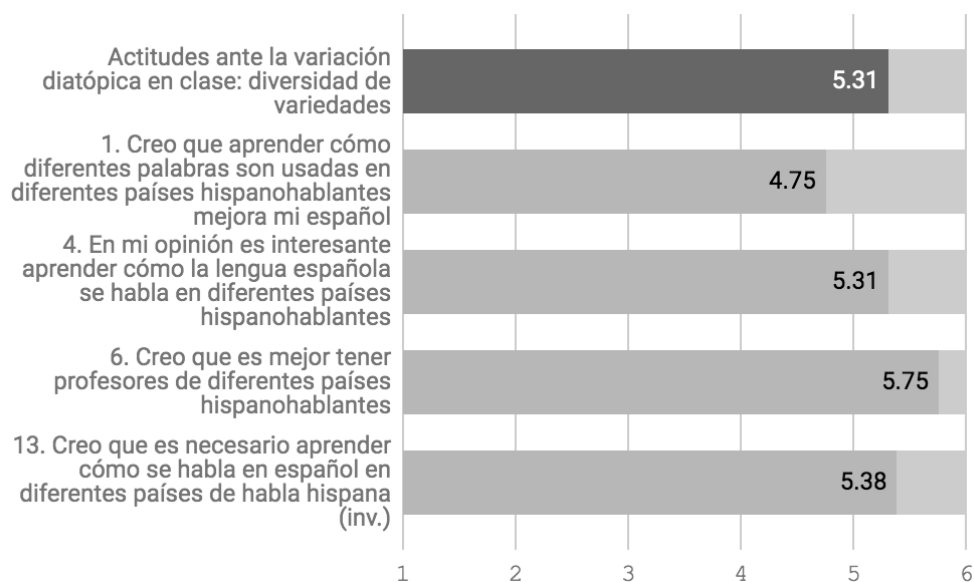


Figura 15. Actitudes ante la Variación Diatópica en Clase: Diversidad de Variedades. Profesores. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem (1. Nada de Acuerdo; 2. En Desacuerdo; 3. Algo en Desacuerdo; 4. Algo de Acuerdo; 5. De Acuerdo; 6. Muy de Acuerdo).

Las respuestas de la figura 15 muestran las actitudes de los profesores ante la diversidad de variedades en contextos educativos. La media de este bloque se ubica entre los valores “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, lo cual se puede traducir como una actitud muy positiva y receptiva a la exposición de los aprendices al máximo de variedades del español en clase. El enunciado que obtiene una puntuación más baja, pero aún dentro de valores cercanos al “de acuerdo”, es el que relaciona la variedad léxica multidialectal con la mejora de la lengua, mientras que los otros enunciados se encuentran todos con valores por encima del acuerdo, valorándose especialmente la ventaja asociada con la presencia de profesores representativos de la realidad pluricéntrica de la lengua española. Esta tendencia favorecedora de la variación en clase se ve plenamente corroborada en algunos de los comentarios efectuados en las entrevistas, aunque en algunos casos con más intensidad que otros (Fragmentos 17, 18, 19 y 20).

“Creo que todos mis alumnos ya tienen una idea de qué es una variedad lingüística, que no solamente existe en el español, sino también en el inglés y en el chino” (Marlene, 17)

“No vamos a explicar sistemáticamente en clase las diferencias de diferentes países, solamente de vez en cuando, “esta palabra se usa en un cierto país”, y los estudiantes lo toman como algo de curiosidad” (Fernando, 18)

“Los alumnos deben saber que hay variaciones en la lengua” (Lin, 19)

“Ahora, preferimos un lector de América Latina y otro de España, una combinación” (Mónica, 20)

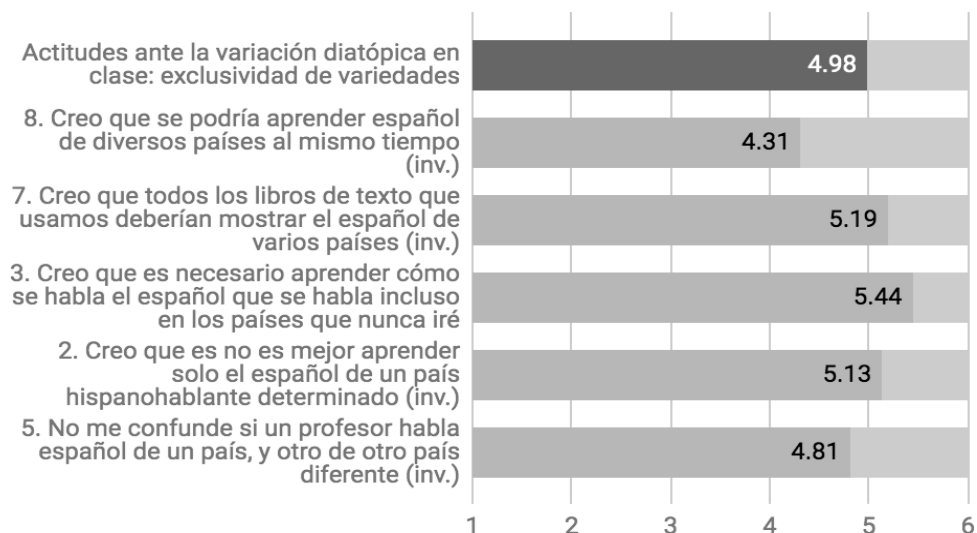


Figura 16. Actitudes ante la Variación Diatópica en Clase: Exclusividad de Variedades. Profesores. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem (1. Nada de Acuerdo; 2. En Desacuerdo; 3. Algo en Desacuerdo; 4. Algo de Acuerdo; 5. De Acuerdo; 6. Muy de Acuerdo).

La figura 16 representa la media de los valores obtenidos para las actitudes de los profesores ante la variación diatópica en contextos educativos de exclusividad, con un valor medio situado de forma casi exacta en el “de acuerdo”, lo cual es reflejo de una actitud positiva nuevamente ante la variación, incluso cuando esta se plantea en escenarios de restricción en los cuales el entorno de aprendizaje expansivo se confronta con entornos más restrictivos por lo que se refiere al multidialecticidad. Probablemente el único ítem en el cual esta realidad se pone algo en duda es el relativo a la simultaneidad de variedades diatópicas durante el aprendizaje, aunque el valor medio que representa manifiesta igualmente actitudes positivas al respecto. En este sentido, las entrevistas

mostraron una tendencia a evitar la introducción de la variación en primeros cursos, prefiriendo aplicaciones más parciales del asunto (fragmento 21 y 22).

“Sí, es necesario saberlo. Lo que pasa es que para los alumnos del primer y segundo curso, como todavía no han tenido suficientes conocimientos básicos - me refiero a la gramática común, vocabulario - para mí es un poco temprano” (Flora, 21)

“A lo mejor confunde a una parte de los alumnos del primer curso. Para esos, es mejor hacerles las cosas más fáciles” (Ema, 22)

Durante la entrevista, buena parte de los profesores especularon sobre la variedad que creían que impartían en clase, dividiéndose las respuestas entre aquellos que creían impartir algo común y los que asociaban la variedad impartida en clase con España (fragmentos 23 y 24). Otro aspecto que los alumnos tocan tímidamente pero que gana énfasis con los profesores es el de la presencia de la variación en los materiales de clase (pregunta 7), sobre el cual parece haber un consenso en cuanto a la gestión de la variación del manual (fragmentos 25 y 26).

“Predomina un español de España, ahora se va mejorando cada día” (Mónica, 23)

“Enseño algo general, que se utiliza en todos los lugares. En español solamente hay una lengua” (Fernando, 24)

“Claro, la verdad es que los manuales que usamos, sobre todo en la asignatura del español intensivo, se acercan más al español de España” (Flora, 25)

“El manual tiene como objetivo aprender español de España, pero también indica las diferencias de los usos de palabras o frases en España o Latinoamérica” (Lin, 26)

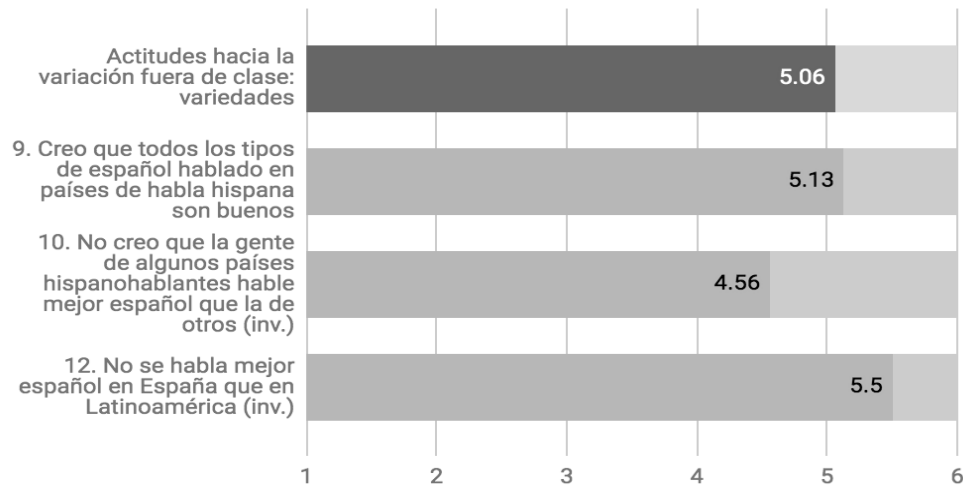


Figura 17. Actitudes ante la Variación Diatópica Fuera de Clase. Profesores. Puntuación Global por Componente e Individual por Ítem (1. Nada de Acuerdo; 2. En Desacuerdo; 3. Algo en Desacuerdo; 4. Algo de Acuerdo; 5. De Acuerdo; 6. Muy de Acuerdo).

En cuanto a las actitudes ante la variación diatópica fuera de clase (figura 17), las actitudes positivas vuelven a destacar de manera pronunciada, con un valor medio por encima de los niveles representados por “de acuerdo”. Destaca especialmente el rechazo al español hablado en España como el mejor hablado, demostrando el valor medio un fuerte rechazo a esta idea. De la mano de esta asunción destaca también la aceptación de todas las variedades habladas en países hispanohablantes, a pesar de que esta realidad no se manifiesta con tanta fuerza cuando se plantea a los profesores la hipótesis de que en algún país se hablara mejor español que en otros. Las opiniones versadas en las entrevistas por los profesores corroboran esta visión hacia la aceptación de la variación diatópica por lo que se refiere a la pronunciación (fragmento 27 y 28).

“Siempre que una persona hable claramente, su pronunciación es buena” (Fernando, 27)

“Tú puedes tener tu propia preferencia de acento, pero ninguno es inferior a otro”
(Marlene, 28)

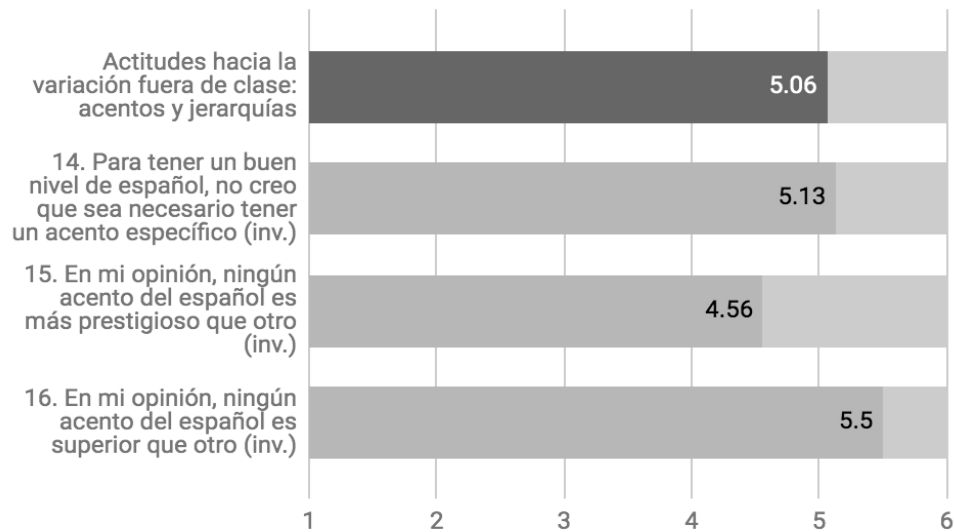


Figura 18. Actitudes ante la Variación Diatópica Fuera de Clase: Acentos y Jerarquías. Profesores. Puntaje Global por Componente e Individual por Ítem (1. Nada de Acuerdo; 2. En Desacuerdo; 3. Algo en Desacuerdo; 4. Algo de Acuerdo; 5. De Acuerdo; 6. Muy de Acuerdo).

El valor medio mostrado en la figura 18, que es idéntico al de la figura 17 y muy similar al de la figura 16, refleja nuevamente actitudes positivas hacia la variación, manifestadas en este caso a través de la existencia de jerarquías entre acentos. Los profesores rechazan fuertemente la asociación de un acento específico con variables tales como el nivel de la lengua o la superioridad de la variedad representada por dicho acento, algo que hacen igualmente aunque con menos intensidad cuando se les cuestiona acerca del prestigio que ciertos acentos podrían acarrear. Estos valores medios muestran, en

conjunto, un firme rechazo a una hipotética jerarquía de las variedades basada en determinadas características extralingüísticas asociadas a los acentos. En forma de anécdota, pero de manera altamente significativa, dos profesoras narran situaciones según las cuales estas actitudes respecto al acento han cambiado de forma importante en los últimos años (fragmento 29 y 30), afirmando todos los profesores y de manera tajante la ausencia de jerarquías entre variedades o acentos del español (fragmento 31).

“Fui al Concurso Nacional de Oratoria del Español en 2018, entre los candidatos, había una chica que tenía acento colombiano, y pensé, la van a suspender, la echan del concurso, pero no, todo el jurado lo vio con buenos ojos, creo que valoraron que era una muestra de variedad lingüística. Creo que todo esto va mejorando.”
(Marlene, 29)

“Con el inglés, tenías que tener acento de EEUU o el Reino Unido. Pero cuando los chinos vimos que en Japón e India nadie lo tiene, tienen sus acentos propios y no perjudica a la comunicación, esto cambia, la gente joven ya no lo ve así.” (Mónica, 30)

“Ninguno es de nivel alto, sino que todos son iguales, tenemos que tener siempre esta actitud en mente” (Paloma, 31)

Resultados del Cuestionario de Conocimiento Sociolingüístico. Las respuestas de los profesores acerca de su conocimiento sociolingüístico se repartieron según muestra la tabla 6, en la cual se observan los valores de media, desviación estándar y varianza para cada uno de los ítems por parte de los profesores.

Tabla 6

Media, Desviación Estándar y Varianza del Cuestionario de Conocimientos Sociolingüísticos en la L1. Profesores.

	Media	Des. estándar	Varianza
17. Hay gente que no habla bien su lengua nativa	4.19	1.47	2.16

18. Los dialectos se convierten en lenguas cuando su gramática mejora	3.06	1.23	1.53
19. Los dialectos son formas primitivas de lengua	4.00	1.51	2.27
20. Los dialectos son formas descuidadas de lengua	1.56	.63	.40
21. Hablo un dialecto de mi lengua	5.43	.63	.40
22. Tengo acento cuando hablo mi lengua nativa	3.69	1.41	2.00
23. Los dialectos siguen reglas y patrones	4.44	.89	.80
24. Todos los dialectos tienen gramática	3.81	.98	.96

Las respuestas de este cuestionario, que para los ítems 17, 18, 19 y 20 deberían generar respuestas cercanas al 1 en aquellos sujetos con conocimientos de sociolingüística y valores cercanos al 6 para los ítems 21, 22, 23 y 24 reflejan, de entrada, una importante dispersión a tenor de los resultados de la desviación estándar, ya que tres de ellos (17, 18 y 19) presentan valores de desviación estándar por encima del 1.2. Dado que el rango de datos oscilaba entre 1 y 6, estos valores se consideran elevados y deberían tomarse con cautela por este motivo y por las dimensiones de la muestra (n=16).

Para los tres primeros ítems del primer bloque, se observan valores que oscilan entre el “ligeramente de en desacuerdo” y “ligeramente en acuerdo”, con la excepción del ítem número 20, que generó un fuerte rechazo (“los dialectos son formas descuidadas de lengua”). Teniendo en cuenta cómo estaban formulados los enunciados, podríamos decir que estas respuestas reflejan un vago conocimiento sociolingüístico, excepto en el ítem 20, en el cual la palabra “descuidada” podría haber provocado reacciones afectivas contrarias si tenemos en cuenta que un 94% de los profesores afirmaron hablar dialectos

aparte del *putonghua*.

El segundo bloque de ítems, que habría generado valores por encima de 3.5 en sujetos con conocimientos sociolingüísticos, refleja esta tendencia para todos los enunciados, aunque lo hace de forma moderada para el ítem acerca de la presencia de acento en el habla nativa, cuya valoración media se sitúa en la neutralidad, de manera parecida al ítem relativo a la presencia de gramática en los dialectos. Por contra, los ítems que hacen referencia al reconocimiento del habla de un dialecto de la propia lengua y a la presencia de reglas y patrones en los dialectos reciben puntuaciones altas. De manera global, podría decirse que los profesores muestran conocimientos sociolingüísticos acerca de la variación, pero con importantes matices.

Tras recodificar los valores de los primeros cuatro ítems para que la escala estuviera configurada en el mismo sentido, los datos obtenidos en este cuestionario se cruzaron también con los obtenidos en el cuestionario general de actitudes para vislumbrar si existía algún tipo de correlación entre actitudes positivas y conocimiento sociolingüístico mediante una correlación de Pearson. Las hipótesis para el test se presentaron según el siguiente esquema como un modelo de dos colas:

$H_0: \rho = 0$ ("No existe correlación entre las dos variables para esta muestra")

$H_1: \rho \neq 0$ ("La correlación entre estas dos variables es diferente a cero")

Los resultados obtenidos demostraron una correlación más fuerte que los alumnos entre actitudes positivas y conocimiento sociolingüístico, aunque no resultó ser significativa para los profesores ($r=.459$, $n=16$, $p=0.074$), posiblemente debido a las dimensiones de la muestra si nos atendemos a la tendencia clara hacia la correlación

positiva observada en el gráfico de dispersión de datos.

Pregunta de Investigación 4

¿Cuáles son las actitudes de los profesores de español en el nivel universitario en China ante las diferentes variedades del español?

Tareas de Elicitación de Palabras según Variedad. Siguiendo los pasos de la Pregunta de investigación 2, para responder a esta pregunta se utilizaron los datos recolectados en las tareas de dialectología perceptual. La primera pregunta, relativa al conocimiento de países donde se hablara español, contó con 141 menciones totales, lo que se traduce en 8.8 respuestas por profesor. En la figura 19 se muestra la distribución de estas respuestas, en las cuales se observa como cuatro de los cinco países con más población copan las primeras cuatro posiciones. EEUU, incluido en estos cinco países, solamente es mencionado por un profesor como país hispanohablante. Los 21 países que cuentan con el español como lengua oficial aparecen citados, y tres países en los cuales el español no goza de esta condición también se incluyen en la lista aunque con presencia testimonial: los anteriormente citados EEUU, Filipinas y Andorra.

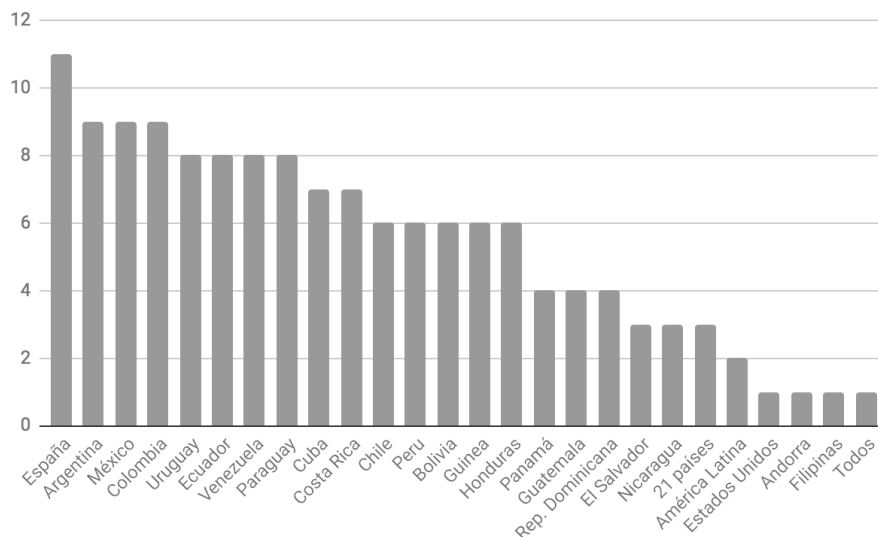


Figura 19. Distribución de Respuestas a la Pregunta “¿En qué Países del Mundo se Habla Español?”. Profesores.

La tabla 7 muestra la distribución de los comentarios respecto al español hablado en cada uno de los cinco países con más hispanohablantes, siguiendo igualmente la metodología establecida por Garrett (2009) en cuanto a la categorización de las respuestas y análisis posterior y previamente detallada en el apartado de los alumnos. La cantidad de profesores que respondieron a este cuestionario fue de 16, y el número de respuestas consideradas válidas fluctúa porque algunos de los participantes introdujeron una o más respuestas los espacios disponibles. A diferencia de la tarea realizada por los alumnos, en este caso no fue necesario eliminar ninguna respuesta por falta de coherencia con la temática tratada.

Tabla 7.

Distribución de los Comentarios sobre cada una de las Variedades Diatópicas del Español más Habladas. Profesores.

	España	EEUU	México	Argentina	Colombia	Otros
Respuestas válidas	20	16	16	16	17	16
Aspectos lingüísticos	11 (55%)	3 (20%)	7 (44%)	6 (38%)	5 (29%)	6 (38%)
Aspectos afectivos +	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Aspectos afectivos -	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Estatus y norma social +	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Estatus y norma social -	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Lengua, topónimo, cultura	5 (25%)	2 (13%)	3 (19%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (19%)
No sabe	3 (15%)	11 (69%)	6 (37%)	10 (63%)	12 (71%)	7 (43%)

De manera general, dos aspectos llaman especialmente la atención: ninguno de los profesores mencionó aspectos afectivos vinculados con las variedades propuestas, y solamente la variedad asociada con España generó algún comentario relacionado con el estatus y norma social de su habla.

Analizando cada variedad, es precisamente variedad hablada en España aquella en la que se mostraron tasas de desconocimiento más bajas (15%) y más conceptos vinculados con la dimensión lingüística de la variedad (“coger”, “ceceo”, “leísmo”). El único comentario relacionado con cuestiones de estatus fue en sentido positivo (“origen”), mientras que los comentarios asociados con lengua, topónimos y cultura (“castellano”) recibieron un número alto en términos relativos (25%).

De manera diferente a lo que sucedió con los alumnos, el español asociado con

los EEUU es aquel acerca del cual los profesores asociaron menos ideas (69%), tomando valores cercanos al español asociado con Colombia (71%). Sin embargo, los participantes citaron conceptos relacionados con su vertiente lingüística (“te veo”, “mi casa es su casa”) y aspectos culturales, toponímicos y relacionados con la lengua (“spanglish”), aunque en porcentajes bajos (20% y 13% respectivamente).

La variedad del español asociada con México es la segunda sobre la cual los participantes manifiestan tener menos desconocimiento (37%). Los conceptos que asociaron con esta variedad fueron lingüísticos (“platicar”, “pinche”, “qué onda”) principalmente, aunque también tuvieron presencia aquellos vinculados con aspectos culturales y de lengua del país (“Instituto Mexicano Náhuatl de la Lengua Española”).

En el caso de Argentina y Colombia, los comentarios elaborados por los participantes se limitaron a aspectos lingüísticos (“plata”, “che”, “vos” y “tiquete”, “chévere” respectivamente) en proporciones muy parecidas, del mismo modo que su desconocimiento acerca de las variedades asociadas con estos dos países (62% y 71% respectivamente).

Para terminar, casi la mitad de los comentarios asociados a otros países hicieron referencia al desconocimiento de otras variedades asociadas con determinados países (43%), sobre los cuales los profesores solamente se pronunciaron acerca de aspectos lingüísticos (“mija”, “guagua”) o de toponimia y lengua (“cubano”, “muchas variedades”).

Desde un punto de vista de actitudes, el hecho de que apenas ningún profesor citara aspectos afectivos o de estatus y norma social vinculados con ninguna variedad

podría reflejar un posicionamiento eminentemente neutral ante las variedades diatópicas más habladas del español en el caso que existiera. Los resultados obtenidos de forma cuantitativa (fragmentos 31 y 32) así lo indican, aunque algunas de las respuestas a las entrevistas se presentaron en signo contrario, elicitando los profesores motivos afectivos y de estatus vinculados a sus respuestas.

“El español de Cuba no lo pronuncian muy claro, me cuesta entender” (Ema, 31, 4 años en Cuba)

“A lo mejor porque yo estuve muchos años en España, para mí el español de España no suena más bonito, pero suena más claro” (Lin, 32, 5 años en España)

Veamos, a continuación, los resultados del cuestionario de preferencia de variedades para arrojar un poco más de luz a este aspecto.

Cuestionario de Preferencia de Variedades. De manera idéntica a tal y como se realizó con los alumnos, se presentó ante los profesores la tesitura en la que debían elegir una variedad diatópica del español para aprender. Los resultados de la tabla 8 muestran qué variedades eligieron como preferidas en entornos educativos.

Tabla 8

Preferencia de Variedad para Entornos Educativos por parte de los Profesores

País	Frecuencia
Español de España	12 (75%)
Castellano	2 (13%)
Español de México	1 (6%)
Español de Argentina	1 (6%)

Los resultados mostraron unas preferencias muy similares a las de los alumnos. Por una parte, se citó de manera mayoritaria el español de España como preferido para aprender, respuesta que se ve complementada con otras dos variedades elegidas de manera mucho más reducida, casi residual. De manera relevante, en esta selección de preferencias se citó por primera vez el “castellano” como variedad del español. En las entrevistas posteriores, los entrevistados que respondieron de este modo manifestaron su asociación del castellano con la variedad hablada en España, por lo que las respuestas “español de España” y “castellano” podrían formar una categoría conjunta en este apartado (fragmento 33).

“Yo creo que, primero, los recursos y los profesores que he tenido venían mayoritariamente de España, por esto elijo el castellano.” (Sofía, 33)

A partir de estos resultados, se clasificaron las justificaciones de las elecciones siguiendo las mismas categorías que en la tarea anterior de modo idéntico al expuesto anteriormente con los alumnos (Tabla 9). En ella, se observan 17 respuestas válidas porque un profesor mencionó dos motivos.

Tabla 9

Distribución de los Motivos de Selección de Variedad para el Aprendizaje del Español en Profesores.

Motivo de la elección	Frecuencia
Aspectos relacionados con el estatus y norma	9 (52%)
Aspectos afectivos	4 (24%)
Aspectos instrumentales	2 (12%)
Aspectos lingüísticos	0 (0%)
No contesta	2 (12%)

No queda claro	0 (0%)
No sabe	0 (0%)

Los resultados reflejan como más de la mitad de las respuestas justificando la selección se relacionan con el estatus de la variedad del país seleccionado (“origen”, “pureza”, “estándar”), mientras que los aspectos afectivos (“me gusta el acento”) e instrumentales (“para estudiar en el extranjero”) permanecen en un segundo plano. Llama la atención la ausencia de los aspectos lingüísticos en la justificación, especialmente a la luz de los resultados observados en la tabla 7, en la cual los participantes reflejaron que aquel aspecto sobre el cual poseían más información era el lingüístico.

De manera individualizada, los profesores que citaron las variedades argentinas y mexicanas lo hicieron por cuestiones afectivas (“me gusta el acento”, “me gustan las civilizaciones antiguas”), mientras que la elección del castellano se vinculó a aspectos de estatus (“es como el mandarín”, “pureza”, “origen”) de modo parecido a las entrevistas.

Con la finalidad de complementar estos datos y, nuevamente, siguiendo el patrón seguido con los alumnos, se plantearon también a los profesores las mismas cuatro preguntas en las cuales debían determinar si el dominio de ciertas variedades del español aportaba alguna ventaja y si ciertos grupos de hispanohablantes reunían algunas características que les hicieran más interesantes que otros. Las respuestas se muestran en el mismo orden que para los alumnos, mediante una figura con las respuestas de la parte binaria de la cuestión (Figura 20).

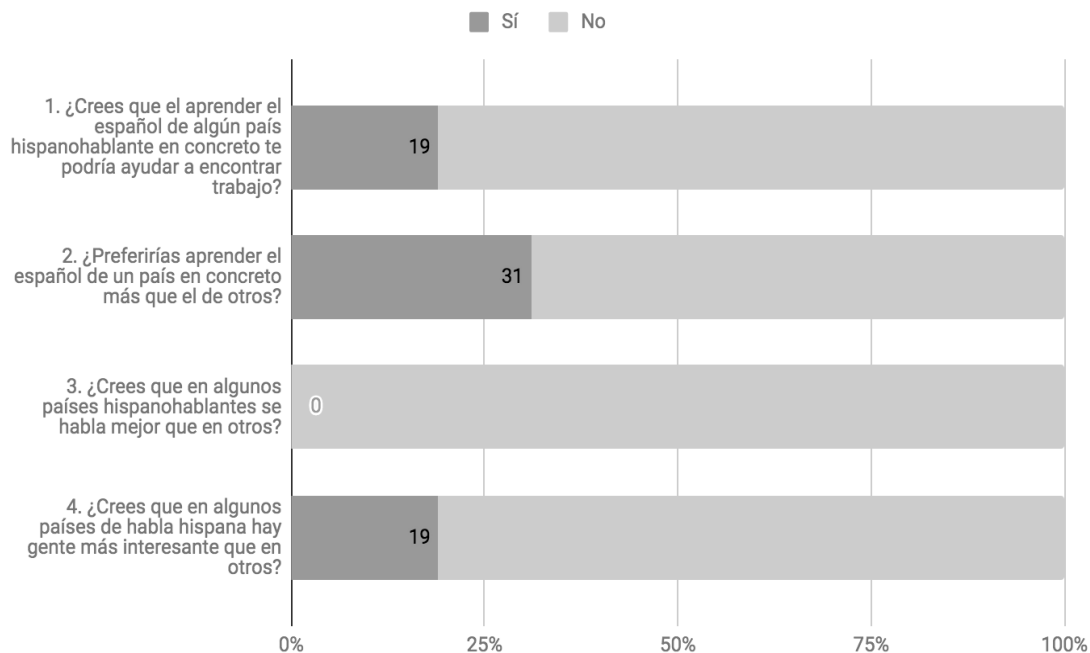


Figura 20. Respuestas a las Preguntas sobre Preferencias de Variedades y Percepción sobre Grupos Hispanohablantes. Profesores

Un porcentaje muy bajo de los profesores manifestaron que ciertas variedades del español podrían abrir puertas en el nivel laboral (19%), destacando estos, aunque de manera muy discreta, el papel de la variedad argentina, chilena, española y mexicana en este sentido y en casos muy excepcionales (fragmento 34). Estos bajos porcentajes se mantuvieron también cuando se planteó a los profesores si creerían conveniente aprender una variedad por encima de otra (31%). En este caso, la variedad española recibió el mayor número de menciones (80%) como primera preferencia, a la cual debe añadirse la mexicana como segunda preferencia (75%). Aun así, sigue tratándose de valores prácticamente anecdóticos.

“Si quieres trabajar como en una embajada, por ejemplo, en Uruguay en China, si hablas español de Uruguay te ayudará, creo que sí” (Blanca, 34)

Estos valores, reflejo de la aceptación de la variación diatópica, se acentuaron más cuando se cuestionó a los profesores acerca de las percepciones hacia diferentes grupos hispanohablantes. En este sentido, ningún profesor opinó que los habitantes de ningún país de habla hispana hablara mejor que otros, aunque mostraron una tímida inclinación (un 19%) hacia la idea de que en algunos países de habla hispana pudieran habitar ciudadanos más interesantes. Aun así, la dispersión de los datos en este aspecto (Cuba, España, México, Colombia, Perú) es manifiesta, y de igual modo que con los alumnos, es importante recalcar que estas diferencias de valoración de dichas variedades se enmarcan en un escenario de rechazo generalizado no solo a la tesitura presentada en esta pregunta, sino en líneas generales a las cuatro que se incluían en este bloque.

Comparación entre Alumnos y Profesores

Pregunta de Investigación 5

¿Cómo se diferencian las actitudes de profesores y alumnos?

La presentación de los resultados para esta sección se divide en una primera parte, en que se comparan los resultados obtenidos por ambos grupos en cuanto a las actitudes hacia la variación diatópica, y una segunda en que se comparan los resultados ante las cinco variedades diatópicas más habladas en la lengua española.

Comparación entre las Actitudes ante la Variación Diatópica entre

Profesores y Alumnos. Para llevar a cabo esta comparación, se llevó a cabo un análisis

de varianza de una dirección (ANOVA). A pesar de que inicialmente se había planteado el uso del test de t de Student, los resultados del test de Shapiro-Wilk determinaron una desviación de la normalidad en la distribución de los datos, por lo que una de las asunciones básicas para poder llevar a cabo este caso no se cumplió. La violación de esta asunción no supone un inconveniente mayor en el caso de las ANOVA, habida cuenta que este test soporta de manera consistente dichas desviaciones (Harwell, Rubinstein, Hayes y Olds, 1992; Lix, Keselman y Keselman, 1996). Paralelamente, se llevaron a cabo pruebas complementarias como el análisis visual del histograma o del gráfico normal Q-Q donde se observó que si bien mediante el test de Shapiro-Wilk dicha asunción no se confirmaba, gráficamente la aproximación a distribución normal era notable, por lo que se procedió al empleo de la ANOVA de una dirección teniendo en cuenta que el resto de asunciones necesarias para poder llevar a cabo un ANOVA (variable dependiente continua, variable independiente categórica, independencia entre observaciones, ausencia de valores atípicos, homogeneidad de varianzas; Cardinal y Aitken, 2013) también se cumplían. De este modo, se procedió al uso del mencionado test estadístico para la comparación de los 15 ítemes correspondientes al instrumento medidor de las actitudes ante la variación diatópica en estudiantes y profesores chinos de español. Los resultados completos de las comparaciones de medias se pueden observar en la tabla 1 del Apéndice E.

En todos los 15 ítemes que se sometieron a comparación se observó valores mayores en el caso de los profesores, lo cual refleja unas actitudes más positivas hacia la variación por su parte en comparación con los alumnos. Para los ítemes 6, 8, 7, 3, 2, 5, 12

y 14 dicha diferencia resultó ser significativa. Para el ítem 6, [$F(1, 108) = 79.77, p < .005$], referente a la conveniencia de tener profesores provenientes de diferentes zonas geográficas, los profesores mostraron un rotundo acuerdo con tasas cercanas al “totalmente de acuerdo”, obteniéndose un valor también de acuerdo en caso de los alumnos pero con menor intensidad. Resulta especialmente interesante que todos los ítems del bloque de actitudes en clase referentes a la exclusividad de variedades (ítem 8 [$F(1, 108) = 17.13, p < .005$]; ítem 7 [$F(1, 108) = 17.92, p < .005$], ítem 3 [$F(1, 108) = 8.50, p < .005$], ítem 2 [$F(1, 108) = 8.13, p < .005$] y ítem 5 [$F(1, 108) = 20.53, p < .005$]) registraran una diferencia significativa en cuanto a actitudes de alumnos y profesores, mostrando los segundos actitudes significativamente más positivas hacia la inclusión de propuestas pedagógicas expansivas desde un punto de vista dialectal. Dentro de este bloque, los profesores se manifestaron a favor de presentar la riqueza pluricéntrica del español de manera simultánea, viendo muchos menos inconvenientes que los alumnos en la interacción con profesores que usaran diferentes variedades del español en clase. El penúltimo ítem para el cual la diferencia de actitudes entre alumnos y profesores resulta significativa es el relativo a una supuesta superioridad del español hablado en España y el de Latinoamérica (ítem 12 [$F(1, 108) = 15.42, p < .005$]). Ambos grupos rechazaron esta perspectiva, pero los profesores lo hicieron de manera significativamente más intensa, del mismo modo que sucedió con el último ítem (ítem 14 [$F(1, 108) = 10.37, p < .005$]) con respuesta significativamente diferente entre profesores y alumnos referente a la supuesta relación del acento con el nivel lingüístico, manifestando ambos grupos su rechazo ante esta posibilidad, siendo nuevamente el rechazo más intenso en el caso de los profesores.

La segunda comparación es la relativa a los conocimientos sociolingüísticos de ambos grupos, y se realizó también mediante una ANOVA de una dirección. La 10 compara los resultados obtenidos por profesores y alumnos entre los valores medios de conocimientos sociolingüísticos y sus niveles de significación.

Tabla 10

Diferencia entre Conocimientos Sociolingüísticos de Profesores y Alumnos

	Media alumnos (N=94)	Media prof. (N=16)	Diferencia	p-valor
17. Hay gente que no habla bien su lengua nativa	3.84	4.19	.35	.71
18. Los dialectos se convierten en lenguas cuando su gramática mejora	3.97	3.06	-.93	.02*
19. Los dialectos son formas primitivas de lengua	4.29	4.00	-.29	.32
20. Los dialectos son formas descuidadas de lengua	1.90	1.56	-.34	.68
21. Hablo un dialecto de mi lengua	4.87	5.43	.56	.97
22. Tengo acento cuando hablo mi lengua nativa	3.51	3.56	.05	.31
23. Los dialectos siguen reglas y patrones	3.55	4.43	.88	.12
24. Todos los dialectos tienen gramática	3.33	3.81	.47	.83

Desde un punto de vista descriptivo, los profesores demuestran mayor conocimiento sociolingüístico que los alumnos, aunque los resultados obtenidos para algunos ítems merecen atención especial. Para el primer bloque de cuatro ítems, en los cuales resultados bajos en una escala del 1 al 6 simbolizan conocimientos sociolingüísticos, la superioridad de conocimientos sociolingüísticos de los profesores se ve reflejada en tres ítems, y en el número 18, relativo a la conversión de un dialecto a lengua cuando su gramática mejora, lo hace de forma significativa ($F(1, 109) = 3.09, p <$

.05). La superioridad de conocimientos sociolingüísticos de los profesores respecto los alumnos se ve reflejada también en todos los ítemes del segundo bloque, aunque en uno de los ítemes es mínima, precisamente aquel formulado como “mi lengua nativa”, del mismo modo que el único ítem del primer bloque con resultados diferentes a los que cabría esperar.

Para terminar, y aunque la diferencia no sea significativa, llama la atención la respuesta del ítem 17, según el cual y de manera única los alumnos demostrarían más conocimientos al respecto.

Comparación entre las Actitudes ante las Variedades Diatópicas más Habladas del Español. Para evaluar las diferencias entre las actitudes de alumnos y profesores ante las variedades del español más habladas, se procedió a comparar los resultados obtenidos en las tareas de elicitación de ideas por palabra clave en los dos grupos estudiados. La figura 21 muestra la distribución de respuestas en los dos grupos clasificada por tipología de los comentarios realizados:

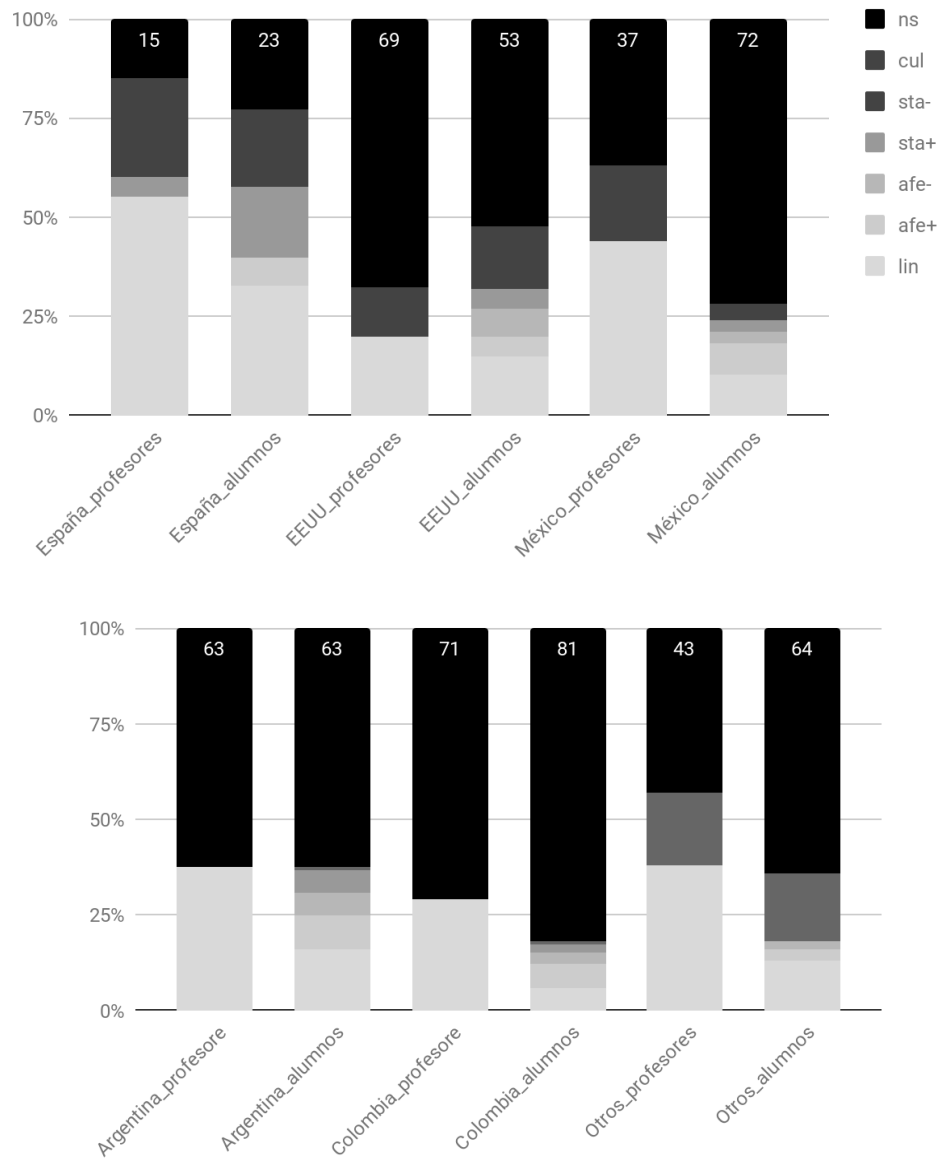


Figura 21. Distribución de los Comentarios Realizados acerca de las Cinco Variedades Diatópicas más Habladas del Español por Alumnos y Profesores. Ns, no sabe; cul, Concepto Cultural; sta -, Concepto de Estatus Negativo; sta +, Concepto de Estatus Positivo; afe -, Concepto de Estatus Afectivo Negativo; afe +, Concepto de Estatus Afectivo Positivo; lin, Concepto Lingüístico.

Respecto a la variedad hablada en España, ambos grupos mostraron las tasas de desconocimiento más reducidas. Los dos aspectos más diferenciales entre ambos grupos

probablemente fueran los comentarios asociados con el estatus de la variedad y los comentarios de naturaleza lingüística. Para el primero, los comentarios vinculados con la vertiente afectiva de la lengua supusieron un 19% del total, mientras que en profesores solo supusieron un 5%. Para el segundo, más de la mitad de los comentarios de los profesores (55%) estuvieron asociados con aspectos lingüísticos, porcentaje que se reduce considerablemente en el caso de los alumnos, quedándose en una tercera parte del total (33%). Si ampliamos el punto de vista hacia los comentarios denotando aspectos positivos de la variedad, observamos que el 25% de los comentarios de los alumnos fueron en esta dirección (afectivos, 7%; de estatus, 18%) mientras que solamente el 5% (solamente estatus) de los profesores siguieron esta tendencia, si bien ningún profesor se expresó de forma negativa hacia la variedad española, en términos prácticamente idénticos a los alumnos (1%).

La variedad asociada con los EEUU presentó la singularidad de ser la única en la cual los alumnos parecen tener más ideas preconcebidas que los profesores. En concreto, un 53% de los alumnos manifestaron no saber nada acerca de ella, mientras que un 69% de los profesores se manifestaron en el mismo sentido. De idéntico modo a lo que sucede con la variedades mexicana, argentina y colombiana, los profesores no especificaron ninguna idea o concepto asociado con cuestiones afectivas o de estatus asociada con la variedad norteamericana, ideas que para los alumnos significaron un 12% y 8% del total. Esta tendencia no se observó para los comentarios de origen cultural o toponímico, sobre los cuales los ambos grupos generaron un 13% del total, y sobre los comentarios lingüísticos, para los cuales los profesores generaron más comentarios que los alumnos.

Ampliando el foco a la naturaleza positiva o negativa de los comentarios generados, observamos que los profesores no efectuaron comentarios en ninguna de las direcciones, mientras que para los alumnos hubo un balance: tanto un 10% de los comentarios fueron positivos (afectivos, 5%; estatus, 5%) como negativos (afectivos, 7%; estatus, 3%).

En los comentarios asociados con la variedad mexicana se observa una abismal diferencia de conocimientos entre alumnos (37%) y profesores (72%). Tal y como sucedió con la variedad norteamericana, la mexicana no generó comentarios acerca de aspectos afectivos y de estatus, algo presente en los comentarios de los alumnos en un 11% y un 3% respectivamente. En contraste, los comentarios sobre cuestiones culturales generadas por los profesores (19%) superó de forma amplia aquellas generadas por los alumnos (4%), tendencia que aún destaca más para los comentarios asociados con cuestiones asociadas a la lengua (44% profesores, 10% alumnos). Desde el prisma del signo de los comentarios, los estudiantes produjeron un 11% de ellos en sentido positivo y un 3% en sentido negativo, mientras que los profesores no se pronunciaron en este respecto.

Para el caso de la variedad argentina se observan unas tasas de desconocimiento idénticas entre profesores y alumnos (63%). Los primeros solamente realizaron comentarios relacionados con la dimensión lingüística de esta variedad (37%), mientras que los alumnos repartieron esta cantidad entre la vertiente lingüística (16%), afectiva (15%), de estatus (5%) y cultural (1%), sobre la que los profesores no se manifestaron. Respecto a la presencia de comentarios positivos, los alumnos los generaron tanto desde un punto de vista afectivo (9%) como desde un punto de vista estatus (6%), mientras que

en los profesores esta variable permanece vacía.

Para la variedad colombiana del español se observa un patrón de diferencias entre alumnos y profesores muy parecido al de la variedad argentina, con la única diferencia ubicada en el porcentaje de desconocimiento sobre las variedades, en la que los alumnos volvieron a la tendencia de mostrar más desconocimiento (81%) que los profesores (71%).

Cierra esta comparación descriptiva el apartado de “otros”, en el cual se observó que los profesores demostraban conocimiento sobre otras variedades en un 57%, valor más alto que los alumnos, que se redujo al 36%.

Con la finalidad de determinar si alguna de estas diferencias era significativa, se llevó a cabo el test estadístico chi-cuadrado (χ^2) para comparar la distribución de respuestas entre los dos grupos y la tipología de las asociaciones que cada uno hacía con una variedad determinada. Asumiendo el siguiente esquema, se realizaron cinco tests siguiendo el siguiente establecimiento de hipótesis:

H_0 = la distribución de la variable es diferente en ambos grupos

H_1 = la distribución de la variable es igual en ambos grupos

Los tests arrojaron los siguientes resultados:

Español de España $\chi^2(4, N = 110) = 4.09, p = .392$

Español de EEUU $\chi^2(4, N = 110) = 3.54, p = .472$

Español de México $\chi^2(4, N = 110) = 20.17, p = .001$

Español de Argentina $\chi^2(4, N = 110) = 7.25, p = .123$

Español de Colombia $\chi^2(5, N = 110) = 169, p = .146$

A la luz de estos resultados, se observa que la distribución según la cual cada grupo generó los comentarios difiere solamente de forma significativa para la variedad mexicana con un nivel de significación $\leq .005$, hecho por otra parte evidente tras observar que para esta variedad los comentarios lingüísticos y culturales de los profesores abundaron en comparación con los de los alumnos. Dicho esto, es necesario remarcar que una de las seis asunciones necesarias para validar completamente este resultado, la presencia de al menos cinco valores en el 80% de las células (McHugh, 2013), no se cumplió, por lo que de forma alternativa se procedió a ejecutar el Test exacto de Fisher (Kim, 2017), opción alternativa en estas circunstancias, obteniendo los siguientes resultados que confirman los hallazgos citados.

Español de España, $G=3.26$, $P=.496$, Test exacto de Fisher

Español de EEUU, $G=2.62$, $P=.624$, Test exacto de Fisher

Español de México, $G=16.17$, $P=.001^*$, Test exacto de Fisher

Español de Argentina $G=5.49$, $P=.190$, Test exacto de Fisher

Español de Colombia $G=6.75$, $P=.323$, Test exacto de Fisher

El último aspecto relevante de comparar en este apartado fueron las respuestas a las preguntas relacionadas con el establecimiento de prioridades en cuanto a las diferentes variedades del español y comunidades hispanohablantes en contextos determinados. La tabla 11 contrasta los resultados medio obtenidos por cada grupo, el valor del estadístico de Fisher y el nivel de significación de las diferencias tras ejecutar cuatro también tests exactos de Fisher al darse las mismas condiciones citadas anteriormente.

Tabla 11

Comparación entre Profesores y Alumnos a las Preguntas sobre Preferencias de Variedades y Comunidades Hispanohablantes

	Alumnos		Profesores		Fisher
	Sí	No	Sí	No	
1. ¿Crees que el aprender el español de algún país hispanohablante en concreto puede ayudar a encontrar trabajo?	68%	32%	19%	81%	G=14.55 / P=.000*
2. ¿Preferirías aprender el español de un país en concreto más que el de otros?	39%	61%	31%	69%	G=.96 / P=.648
3. ¿Crees que en algunos países hispanohablantes se habla mejor que en otros?	17%	83%	0%	100%	G=3.72 / P=.249
4. ¿Crees que en algunos países de habla hispana hay gente más interesante que en otros?	28%	72%	19%	81%	G=1.05 / P=.617

Según las respuestas obtenidas, se observa una diferencia significativa respecto al hecho de que el aprendizaje de una determinada variedad pudiera abrir puertas en el nivel laboral. Los profesores se opusieron radicalmente a este extremo y de manera opuesta a los alumnos, posicionándose dos tercios de ellos a favor de esta postura.

Síntesis del Capítulo

En este capítulo se ha llevado a cabo una pormenorizada exposición de los resultados recabados por los instrumentos. Se ha abierto el capítulo con una descripción del procedimiento seguido para asegurar la fiabilidad del instrumento y el método seguido para agrupar cada uno de los ítemes que conformaba mediante un análisis de componentes principales. A continuación, se han expuesto los resultados en función de la pregunta de investigación que contribuían a responder, encontrándose unas actitudes

positivas hacia la variación diatópica por parte de alumnos y profesores. En cuanto a las variedades más habladas del español, los alumnos han manifestado, de manera global, actitudes positivas ante todas ellas, con una clara diferencia entre la variedad asociada con España y el resto, que goza de un mayor conocimiento y a la que se le asocia un número importante de atributos favorables de carácter afectivo y de estatus. Por otra parte, los profesores también han mostrado un alto conocimiento hacia la variedad asociada con España, pero no la asocian con ningún atributo diferencial que le confiera actitudes positivas o negativas, al igual que sucede con las otras variedades analizadas.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

Con la finalidad de mantener el orden en este apartado, la discusión se presenta organizada según las preguntas de investigación. A pesar de ello, y por la intrínseca relación existente entre cada una de ellas, de forma inevitable algunos puntos se solapan, del mismo modo que sucede con los resultados. En este respecto, se ha intentado minimizar la inclusión de tablas o figuras para reducir la redundancia de contenidos respecto el apartado anterior.

Pregunta de Investigación 1. ¿Qué Actitudes Tienen los Alumnos Chinos Universitarios ante la Variación Diatópica de la Lengua Española en Entornos de Clase?

Los información obtenida para responder la primera pregunta de investigación demostraron actitudes positivas hacia la variación diatópica por parte de los estudiantes chinos de español, con valores muy cercanos a los cinco puntos en escalas sobre seis, mostrando solamente valores más discretos en uno de los cuatro bloques que constaba el cuestionario sobre actitudes. Estos resultados se ven reforzados por las respuestas obtenidas en las preguntas de respuesta binaria en las cuales se planteaba si los alumnos asociaban a ciertos países hispanohablantes con determinadas preferencias de aprendizaje de variedades, en las que solamente una proporción baja de los estudiantes mostró preferencia de alguna variedad por encima de otras en cuestiones instrumentales vinculadas al universo laboral, de deseo de aprendizaje, variedades mejor habladas que

otras y comunidades hispanohablantes más interesantes que otras.

Si se focaliza en las respuestas generadas en el cuestionario general sobre las actitudes ante la variación diatópica en clase, se observa que el componente 1 (Actitudes ante la variación diatópica en clase: diversidad de variedades) y el componente 2 (Actitudes ante la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades) obtienen puntuaciones marcadamente diferentes. Si bien en el primer bloque las actitudes a favor de la diversidad de variedades en clase recibe un valor medio que refleja un alto grado de intensidad en sentido positivo, en el segundo la intensidad de las actitudes positivas se ve atenuada, especialmente cuando se confronta al alumno a las hipotéticas complicaciones que podrían surgir ante la inclusión de la variedad diatópica en clase. De alguna manera, es solo cuando se plantea a los participantes los hipotéticos retos de la presencia de la variación en clase cuando sus actitudes a favor de su presencia parecen atenuarse, posiblemente debido a una visión monolítica de la segunda lengua, tal y como sucede en el campo del TESOL (Wolfram, 2014). Se rechaza la simultaneidad de variedades en clase, muy posiblemente al identificarse con una complicación, una capa extra de contenidos con la que lidiar. Un fenómeno parecido se da con la diversidad dialectal de los profesores a los cuales los alumnos pudieran estar expuestos, manifestando los alumnos actitudes neutras al respecto que difieren de la tendencia generalizada a la aprobación de la variación en clase. El hecho de que los participantes de este estudio sean alumnos de primer año influye en este perfil relativamente conservador en cuanto a la convivencia de variedades en las propuestas docentes, muy vinculado a su limitada experiencia con la variación en la lengua de aprendizaje (Eisenstein, 1982). De manera

análoga a lo que sucede con las actitudes ante segundas lenguas (Cargile et al., 1994), según el cual las actitudes positivas ante la lengua incrementan a medida que mejora el nivel del estudiante, podría darse también que las actitudes positivas ante la variedad diatópica fueran de la mano con el nivel del estudiante. Para determinar si existía correlación, se cruzaron los datos sobre percepción de nivel y valores medios de actitudes mediante un test de correlación de Pearson, los resultados del cual ($r=.020$, $n=94$, $p=0.852$) no mostraron correlación alguna entre ambas variables, si bien es cierto que la concreción del nivel de lengua de los participantes es difícil de calibrar más allá de sus propias percepciones. Otro aspecto necesario de elicitar, aunque que no es objetivo principal de esta tesis, es la visión sobre la presencia de la variación diatópica en los materiales de clase, sobre los cuales los alumnos se manifestaron a favor de que mostrara un espectro de diversidad dialectal a pesar de que raramente se asume el uso de variedades neutras en su uso (Tiedong, 2013; Wolfram, 2014). En una tradición educativa como la china, donde los manuales juegan un rol central y son considerados una fuente de transmisión de conocimientos esencial para cualquier proceso educativo, cómo se perciben los contenidos de los libros se presume crucial, incluso más teniendo en cuenta que se consideran un importante elemento transmisor de actitudes (Bartram, 2010).

Habiéndose demostrado de forma clara las actitudes positivas de los alumnos ante la variación diatópica en clase, resulta necesario cuestionarse ahora por qué se han dado estos resultados, y qué factores pueden haber interferido.

Un primer punto a tener en cuenta es la hipotética transferencia de actitudes a

partir del conocimiento lingüístico adquirido a través de su L1, en un proceso durante el cual “la mayoría de alumnos transfieren actitudes lingüísticas socializadas y prejuicios a partir de sus experiencias con la variación lingüística en su primera u otras lenguas” (Wolfram, 2014, p. 20), y que si sucede de forma inductiva aumenta las posibilidades de transferirse en una valoración afectiva de la variación lingüística. Los procesos de aprendizaje de segundas lenguas a los cuales están sujetos los participantes de este estudio se desarrollan en contextos fuertemente influenciados por normas sociales, donde las ideologías hacia la estandarización (Galloway, 2017) están presentes. En el caso de China, la presencia de ideologías favorecedoras del estándar es incuestionable (Gao, 2015; He y Li, 2014; Kirkpatrick y Xu, 2002; Spolsky, 2014; Wang, 2013), por lo que ello debería comportar el desarrollo de actitudes negativas hacia la variación, máxime en entornos educativos, donde incluso la perspectiva hacia determinadas variedades del inglés es negativa (Wang, 2015). Según los datos recabados en este estudio, este fenómeno no es así para estudiantes de español como lengua extranjera, lo cual colisionaría con las tesis de Wolfram (2014) acerca de la influencia de la L1 respecto la configuración de actitudes ante la variación para lenguas adquiridas posteriormente. Para encontrar una respuesta a esta cuestión, debemos fijarnos en los resultados obtenidos en cuanto a los conocimientos y sensibilidad sociolingüística de los participantes.

Estos resultados demuestran una correlación positiva entre las actitudes ante la variación diatópica y los conocimientos sociolingüísticos, hecho que lleva a confirmar que aquellos con una idea más clara de la variación sociolingüística desarrollan actitudes positivas ante la misma (Shin y Henderson, 2017), lo cual conforma un importante

hallazgo desde un punto de vista pedagógico. Aun así, es importante recalcar que los resultados de este apartado son, para algunos ítemes, contradictorios. Si bien para algunos de los ítemes las respuestas son intensas (rechazo a que los dialectos sean formas descuidadas de lengua, aceptación de que se habla un dialecto de una lengua) para otros estas respuestas se sitúan en el espectro de la ambigüedad (todos los dialectos tienen gramática, tengo acento cuando hablo mi lengua nativa). Esta cuestión parece totalmente lógica teniendo en cuenta la complejidad sociolingüística del país y la confusa visión que sus hablantes pueden llegar a tener hacia su habla, que muchos identifican como monolítica (Kurpaska, 2010), su configuración jerárquica lingüística y un sistema de creencias sobre lenguas y variedades alejado del paradigma euro y anglocéntrico. En este respecto, resulta interesante recuperar los datos demográficos en cuanto a la autocategorización de los participantes como sujetos multidialectales o plurilingües, según los cuales un 36% respondieron que solo hablaba *putonghua*, un 62% de los encuestados respondieron que hablaban *putonghua* y otro dialecto, y un 2% respondieron que hablaban *putonghua*, un dialecto y otra lengua hablada en China. La consideración de solo un 2% como hablantes del *putonghua* y otras lenguas y la aceptación de las hablas locales como dialectos confirma que la percepción de los participantes como sujetos plurilingües se explica según la jerarquía clasificatoria china, por lo que su interpretación respecto a la variación en sus primeras y segundas lenguas se antoja verdaderamente compleja. Un ejemplo de ello son las respuestas que se obtienen en *baidu.com*, el principal buscador chino en internet, cuando se consulta acerca “dialectos del español”. La primera respuesta que se obtiene (www.sohu.com/a/118365289_441163), y por ende

la más consultada por ciudadanos de a pie, es la que describe al catalán, gallego y vasco como sus dialectos, siguiendo el patrón de clasificación lingüística chino.

Todos estos factores hacen que los resultados de este apartado deban tomarse con cautela y que más proyectos de investigación incluyendo una profunda revisión de la situación sociolingüística en China sean necesarios para determinar de forma más precisa cómo los conocimientos sociolingüísticos de los alumnos chinos pueden influir en la configuración de sus actitudes ante la variación.

De forma evidente, la condición de los participantes como hablantes de una segunda o tercera lengua también influye en sus actitudes positivas ante la variación diatópica en clase, especialmente si se tienen en cuenta las experiencias educativas que los alumnos hayan podido tener anteriormente en estos contextos de aprendizaje.

Wolfram (2014) apunta que los estudiantes de inglés como segunda lengua son conscientes de su variación desde fases tempranas, así como de las evaluaciones sociales asociadas con ella, que a su vez repercutirán en su temprano comportamiento lingüístico y actitudes (Dörnyei, 2005). De este modo, resulta obvio que los participantes de este estudio, que se ubicaron en su mayoría en el rango “intermedio - intermedio bajo” como hablantes de inglés, si bien demuestran que su dominio del inglés podría considerarse limitado, también es cierto que han estado expuestos a una segunda lengua con anterioridad y por ende han desarrollado una actitud ante la variación en inglés, influenciada por sus conocimientos sociolingüísticos de base y que muy probablemente inflencie las actitudes ante la variación en el español, su tercera lengua eventualmente. Siguiendo con los postulados de Wolfram (2014), la manera en la cual la variación se

haya gestionado en el periodo de aprendizaje de la L2 debería incluirse como un factor que podría explicar la mayor o menor aceptación de la variación en clase de una L3, puesto que en clases de inglés como segunda lengua, “aquellos alumnos que descubren por sí mismos los patrones sistemáticos de cada variedad es más probable que transfieran su conocimiento cognitivo a la valoración afectiva de la variación lingüística” (2014, p. 21). De este modo, parece claro que el contacto y la experiencia con la variación lingüística en una L2, que los participantes demostraron que poseían en algunos momentos de las entrevistas, tiene igual o más peso que la propia percepción de la variación en su L1 en el desarrollo de actitudes ante la variación en clases de L3 al tratarse, desde un punto de vista cognitivo y afectivo, de procesos de aprendizaje y relación con la lengua totalmente diferentes (Ortega, 2104). Ello explicaría la contradicción entre la presencia de unas ideologías favorecedoras del estándar y una actitud positiva hacia la variación tanto en entornos de clase como fuera de ellos.

Aun así, y desde un punto de vista teórico, si bien el modelo de Preston (2000) permite intuir cómo el conocimiento sociocultural, hipotético contenedor de las actitudes, influye en la elección de un dispositivo gramatical que ejercerá como órgano decisivo en la variación de la producción lingüística, este conceptualiza dicho conocimiento como un todo, independiente de la cantidad de dispositivos gramaticales, que podrían multiplicarse dependiendo de la condición plurilingüe o multidialectal del hablante. Ello hace que la hipotética transferencia de actitudes en una L1 o L2 sea difícil de explicar según este modelo, puesto que su conceptualización integral impide su compartimentalización y por lo tanto su transferencia. Aun así, la transferencia de actitudes lingüísticas entre L2 y L3

permanece totalmente inexplorado tanto en el campo de la sociolingüística como en el de ASL.

Pregunta de investigación 2. ¿Cuáles son las Actitudes de los Alumnos Chinos Universitarios de Español en Niveles Iniciales ante las Variedades del Español más Habladas?

Para la discusión de esta pregunta, se hace una visión sucinta de los principales hallazgos para cada variedad y a continuación se esgrimen, de forma conjunta, los motivos que podrían explicarlos.

Los alumnos mostraron las tasas de conocimiento más altas respecto al español asociado con España, que también fue aquel que generó más visiones positivas en relación a aspectos actitudinales vinculados con cuestiones afectivas y de estatus de la lengua. Igualmente, fue esta variedad aquella sobre la cual los participantes relacionaron más comentarios de índole cultural, además de ser la más elegida como preferible en caso que los alumnos se tuvieran que decantar exclusivamente por una, aquella con la cual se asociaban más ventajas desde un punto de vista laboral, aquella con la que se asociaba el español mejor hablado, aquella asociada con el español mejor hablado y aquella cuya comunidad hispanohablante se consideraba más interesante. En el nivel de asociación de ideas a la variedad hablada en España, se identificó dicha variedad como de alto estatus, asociado con aspectos como norma, el origen, la tradición, la autenticidad y la internacionalidad. Los comentarios asociados con cuestiones afectivas fueron todos de índole positiva, asociándosele valores como la claridad o la facilidad de aprendizaje. La abrumadora superioridad de comentarios relacionados con el estatus en sentido positivo,

su asociación con entornos educativos, de autenticidad y tradición hacen que esta pudiera ser considerada la variedad estándar (Garrett, 2010) por parte de los alumnos, aun con todas las reservas asociadas a la determinación de un estándar con una variedad geográfica (Moreno-Fernández, 2010).

A pesar de la rotundidad del español asociado con España en términos de actitudes positivas y conocimientos, una proporción relativamente baja de los participantes se manifestó a favor de establecer jerarquías entre variedades y comunidades de hablantes en las preguntas que dejaban la puerta abierta a esta opción. Este factor contrasta con uno de los hallazgos principales respecto a las evaluaciones en lengua materna (Cestero y Paredes, 2015, Williams et al., 1999), en las cuales estas clasificaciones sí suelen darse de forma intensa.

Las otras variedades de análisis generaron muchos menos comentarios en comparación con la española, lo que podría dar a entender que, de forma parecida a lo que sucede en el inglés (Marr, 2005), los estudiantes chinos tuvieron menos conciencia sobre la variación respecto a la variedad a la cual están expuestos en entornos educativos, que como se ha podido observar hasta ahora se trataría de la relacionada con España.

El español de los EEUU fue la segunda variedad sobre la cual se generó una mayor número de ideas asociadas, si bien es cierto que la visión sobre el mismo recogió una visión muy equilibrada sobre aspectos positivos y negativos. En cuanto a aspectos afectivos, la mayoría de los comentarios fueron de tipo negativo, calificándolo como problemático y difícil de entender, mientras que su valoración en el nivel de estatus se conceptualizó como positiva, descrita en su mayoría como una variedad de moda y muy

hablada en contraste a otras opiniones poniendo en duda su “normalidad”, por lo cual sería necesario hacer esta distinción a la hora de determinar si esta variedad despierta actitudes positivas o negativas en este grupo de participantes. Dadas las características del español hablado en los EEUU, el único evaluado que no goza de estatus oficial en su país, llama la atención que la evaluación sea más positiva desde puntos de vista de estatus que afectivos, cuando las evaluaciones de variedades que adolecen de cualquier connotación de oficialidad suelen asignárseles valores opuestos (McKenzie y Gilmore, 2017; McKenzie 2010). Esto podría ser por el estatus de los EEUU como potencia mundial asociada con la ya remarcada motivación de aprendizaje por cuestiones instrumentales (Pan y Block, 2011). Otro de los aspectos que debería llamar la atención en cuanto a esta variedad del inglés es su presencia prácticamente residual en la lista de países hispanohablantes que los alumnos debían escribir, situándose en la posición 23 en cuanto al número de menciones obtenidas, lejos de las otras cuatro variedades asociadas con los países con más hablantes de español, que coparon las cuatro primeras posiciones de esta lista. Este hecho podría darse debido a un sesgo relacionado con la asociación de países de habla hispana con aquellos en los cuales el español se habla de forma oficial y monolingüe como lengua dominante, asociado con el concepto de *Kulturnation* (Del Real Alcalá, 2011), que en el caso de los EEUU y para los chinos haría referencia al inglés, y reflejado en la importancia que los alumnos chinos vinculan al carácter de oficialidad y estatus a la hora de conceptualizar una variedad como propia de un país. Además, y a la luz de las pocas menciones obtenidas por la variedad norteamericana en esta parte del cuestionario, queda por dirimir si los alumnos habrían expresado sus evaluaciones sobre

esta variedad si no hubieran aparecido los EEUU en el cuestionario como uno de los países que incluye más hispanohablantes.

Las actitudes relacionadas con el español de México se reflejaron como positivas, superando los aspectos afectivos positivos a los negativos, siendo los positivos aun así genéricos, un poco vagos, mostrando simplemente aceptación. Algo parecido sucede con los aspectos asociados al estatus de la variedad, que si bien generó comentarios positivos, adolecieron de especificidad. Sobre esta variedad es importante recalcar que algunos de los comentarios lingüísticos que produjo no se relacionaban con la misma, por lo que bien podría decirse que el conocimiento sobre las características estrictamente lingüísticas de la variedad mexicana son confusos, algo que se hace especialmente patente con la altísima tasa de comentarios indicando desconocimiento. Este extremo confirma la visión de Marr (2005) acerca de la posible falta percepción sobre la variación en lenguas extranjeras, y quizás queda más marcado con México al ser el país hispanohablante más importante en términos demográficos. En las preguntas relativas a la preferencia de variedades para finalidades laborales o en cuanto al deseo de aprendizaje, las menciones a México comparten segunda posición con Argentina, así que en el nivel jerárquico se podría ubicar la variedad mexicana en un segundo nivel tras la indiscutible hegemonía de la variedad asociada con España.

Es precisamente la variedad argentina la segunda que generó en un porcentaje más alto de comentarios de índole lingüístico, lo que refleja un conocimiento estrictamente lingüístico alto comparado con el resto de variedades. Esta variedad generó mayoría de comentarios positivos en cuanto a aspectos afectivos, de manera muy

parecida a la variedad mexicana: comentarios de aprobación genéricos y negativos asociados a la dificultad del acento; mientras que en términos de estatus los comentarios también fueron positivos. Así pues, la valoración global sobre esta variedad es positiva aunque resulta difícil acotarla debido a la falta de especificidad de los comentarios generados.

Las valoraciones acerca de la variedad colombiana se comportaron de manera prácticamente igual a la argentina en términos de actitudes: la mayoría de comentarios fue en sentido positivo en cuanto a aspectos relacionados con el estatus de la variedad, asociándosele valores de normalidad, mientras que en el nivel afectivo recibe aceptación de manera genérica en un contexto generalizado de desconocimiento sobre la variedad.

Llegados a este punto, es necesario entender por qué la variedad asociada con España resulta hegemónica, por qué una variedad como la de los EEUU es la segunda que genera más comentarios a pesar de que, aparentemente, se ubica en una posición residual dentro del marco mental de los alumnos chinos de español en cuanto a su lista de países hispanohablantes, y por qué la variedad argentina, mexicana y colombiana se sitúan en un segundo escalón jerárquico.

Resulta obvio que la vitalidad del grupo (Giles et al., 1977) juega un rol clave en la diseminación de su lengua o variedad en entornos transculturales, porque de alguna manera lo que los alumnos elicitán en instrumentos como el de Garrett (2009) es su percepción de esta vitalidad lingüística. En el caso del español de España, los tres aspectos que determinan esta vitalidad grupal se ven completamente identificados si consideramos cómo se conjugan en el entorno del español como lengua extranjera en

China. En el nivel demográfico, González Puy (2006) determina que el 68% de los profesores extranjeros trabajando en universidades chinas son de nacionalidad española, presencia que incluso se sobredimensiona si tenemos en cuenta en qué países extranjeros han tenido experiencias los profesores chinos. En el caso concreto de este estudio, un 94% de los profesores chinos recibieron formación en España, por lo que la variable demográfica de la vitalidad lingüística del grupo representativo de las variedades de España es innegable. De la mano del omnipresente personal docente altamente relacionado con la variedad hablada en España viene la segunda variable determinante de la vitalidad lingüística, la institucional. En este respecto, no hace falta mencionar el ímpetu con el que el Instituto Cervantes y la Real Academia Española de la Lengua aterrizaron en China con la finalidad de promover y difundir la lengua y cultura hispánica (Morales, 2018; Vidal, 2018), instituciones que si bien en la actualidad propugnan modelos de enseñanza de la lengua panhispánicos, arrastran sesgos hacia la transmisión de un español no solo relacionado con España, sino con su centralidad (Mar-Molinero, 2007). Esta presencia se ve apoyada por las iniciativas de la Consejería de Educación de España mediante el establecimiento de las becas MAEC-AECID y sus lectorados en universidades chinas, así como un gran número de acuerdos entre universidades españolas y universidades chinas para intercambio de alumnos (Song y Wang, 2017). Además de la importante presencia en China de instituciones vinculadas con España, y por ende su variedad, estas constituyen solamente una de las patas de la influencia de la variedad asociada con España en el nivel institucional. Tal y como se acaba de mencionar, un número muy importante de profesores universitarios mantienen una

estrecha vinculación con España y copan la mayoría de las plazas de las instituciones universitarias del país, por lo cual la vitalidad lingüística de esta variedad en entornos institucionales chinos se refuerza aún más. De este modo, la presencia de la variedad de España disfruta de gran presencia no solo a través de instituciones extranjeras, sino también a través de las mismas instituciones chinas. Es remarcable que esta presencia es percibida claramente por los estudiantes, viéndola algunos de ellos desde un punto de vista crítico y asumiendo esta realidad a tenor de los datos de naturaleza cualitativa recogidos. La última variable que determina esta vitalidad lingüística es el estatus, que puede verse reflejado en su hegemonía en entornos educativos, en los cuales los propios profesores entrevistados afirmaron que si enseñaban una variedad en clase, esta era la asociada con España, con la cual y de manera obvia los alumnos acaban familiarizándose y desarrollando actitudes positivas (Galloway, 2017). Es precisamente desde un punto de vista de estatus que se puede entender la práctica ausencia de los EEUU en la lista de menciones de países de habla hispana. Cuando los alumnos fueron cuestionados sobre por qué escogían el español de España como aquel que desearían aprender, un número importante de las respuestas hizo referencia a cuestiones como el origen de la lengua o la tradición, aspectos que de alguna manera parecerían legitimar dicha variedad como la ideal. Esta concepción sirve para reforzar este elevado estatus que el español de España tiene en China, a la vez que impediría a variedades como la de EEUU, que no goza de un carácter oficial en el país y que no figura como país hispanohablante a tenor de lo que se podría considerar “clasificaciones clásicas”, puedan obtener la legitimación que otras tienen. En resumen, la mayor vitalidad lingüística del español asociado con España

comparado con el resto de variedades en China es incuestionable, y es uno de los factores principales que explican el porqué de la importante diferencia entre el conocimiento y las actitudes desarrolladas a favor de este en comparación al resto.

Aparte de este factor pero aún relacionado, emerge la figura del profesor extranjero en China, que en muchos de los casos supone el único contacto que los alumnos tienen con ciudadanos hispanohablantes no chinos, y que determinan las actitudes, concepciones y por encima de todo modulan la familiaridad y las evaluaciones que los alumnos puedan hacer hacia una determinada variedad (Galloway, 2017). Garrett (2009) asocia a esta variable una proporción importante en el desarrollo de actitudes favorables hacia variedades norteamericanas en China, habida cuenta que la mayoría de profesores de inglés nativos provienen de los EEUU. Estas actitudes positivas se desarrollan, entre otros motivos, debido a que la habituación a dichos acentos implica su inteligibilidad, que a su vez influye en la percepción placentera de la misma (Giles y Niedzielski, 1998) y el desarrollo de actitudes afectivas positivas hacia la misma. A pesar de que en este estudio no se ha calibrado las actitudes a través de instrumentos auditivos, la familiarización de los alumnos con la variedad del español a la cual están expuestos en clase hace que cuando se relacionan con ella fuera de clase su percepción les resulte más placentera. Además, el desarrollo de actitudes positivas puede que se dé no solamente en el sentido afectivo, sino también en el de estatus, puesto que el contacto profesor-alumno se da en el contexto educativo, altamente valorado en las sociedades chinas y que en el caso de la enseñanza del español son, mayoritariamente, de origen peninsular (Chen, 2017). En la muestra de este estudio, un 67% de los participantes afirmaron haber tenido

profesores extranjeros de España, un 14% de México y Uruguay, un 10% de EEUU y un 6% desconocía su origen. Estos datos apoyan el influyente papel de los profesores extranjeros como elementos transmisores de las variedades del español en China, y ayudarían nuevamente a explicar el porqué de los EEUU como segundo país sobre el cual los alumnos manifestaron más conocimientos aun no siendo considerado prácticamente país de habla hispana. De forma también reveladora, Uruguay se convirtió en uno de los países más mencionado, cuando en el nivel demográfico se sitúa en la posición 19 en cuanto países hispanohablantes más poblados. Este hecho se explica porque uno de los profesores extranjeros de los participantes era uruguayo, y es testigo nuevamente de la influencia del profesor extranjero, que aún así no compensa la intensidad de la vitalidad lingüística de la variedad del español asociada con España, que sigue sobreponiéndose a la influencia del profesor, puesto que las menciones del español de Uruguay como preferible permanecieron residuales en beneficio de la variedad asociada con España.

De este modo, el profesor puede aportar al estudiante una cuota importante de familiarización con determinadas variedades, que a su vez implique el desarrollo de actitudes positivas hacia dicha variedad. Esta familiarización, además, puede darse por otros factores que se recogieron como parte del cuestionario demográfico, como el consumo de medios audiovisuales en español y las relaciones intergrupales (Bartram, 2010; Galloway, 2017). Los resultados obtenidos acerca de esta variable mostraron que los productos provenientes de España eran los más consumidos, seguidos a una notable distancia de los mexicanos y aquellos sobre los cuales los alumnos desconocían su origen. Ciertamente, ninguno de los comentarios culturales en las tareas de dialectología

perceptual hacía referencia a artefactos culturales en español, de manera opuesta lo que observa Garrett (2009) en el caso del inglés, por lo que se podría intuir que la influencia de los productos culturales en español es limitada y se relacionaría de manera discreta con la generación de ideas y conceptos relacionados con el habla de los países hispanohablantes más poblados.

En cuanto a las relaciones que los estudiantes tenían con ciudadanos hispanohablantes, que contribuirían a la familiaridad de sus hablas, sus orígenes se diversificaron notablemente. Aun así, la proporción sobre el total que afirmó tener amigos hispanohablantes es baja, por lo que su influencia a en la generación de actitudes positivas o negativas hacia una determinada variedad queda en entredicho, si bien parece claro que contribuiría al desarrollo de familiaridad ante la misma. Aun así, y a pesar de que se intuye una relación entre familiaridad y desarrollo de actitudes, la relevancia que esta variable pudiera tener para el desarrollo de actitudes positivas o negativas no queda clara, habida cuenta que la segunda nacionalidad con la cual los participantes demostraron tener más relaciones de amistad fue la peruana, que no aparece en ninguna de las menciones en cuanto a preferencias de los grupos.

Dörnyei (2009) apunta que las actitudes ante la comunidad de habla también pueden influir en el desarrollo de actitudes favorables hacia dicha variedad, y es en este sentido en el cual se dirigía una de las preguntas relacionadas con el establecimiento de preferencias ante variedades. Las respuestas obtenidas, en las cuales las comunidades de habla hispana de España, México y Argentina fueron identificadas como las más interesantes, van de acuerdo con la valoración global de cada variedad como positiva, a

pesar de que la proporción de alumnos apoyando la hipótesis de la existencia de comunidades de habla hispana más interesantes que otras fuera reducida, por lo que si bien los datos reflejan una tendencia, sería arriesgado establecer relaciones directas al respecto en este caso.

Las diferencias entre la tipología de estudios y la metodología usada por Song y Wang (2017) complican la comparación de resultados entre los dos únicos estudios realizados hasta la fecha sobre actitudes de estudiantes chinos ante las diferentes variedades diatópicas en las que se presenta el español, pero la mayoría de los hallazgos son compartidos. Dichos hallazgos destacan el rol central de España en su vertiente educativa y cultural como elemento motivador en el aprendizaje del español en China debido a su omnipresencia en entornos institucionales, resultado de las potentes estrategias de implantación por parte del Estado Español en China. También demuestra una notable falta de familiaridad con el resto de variedades analizadas en el estudio por parte de los alumnos, y de forma muy significativa, excluye a cualquier variedad del español de los EEUU de su análisis.

Resulta también interesante calibrar cómo esta hegemonía del español de España como variedad preferida en China se compara con los ingleses británico y norteamericano, hegemónicos también en este país. Garrett (2009) descubrió que las otras variedades del inglés sometidas a evaluación en su estudio, la canadiense, australiana, neozelandesa; generaban comentarios en formato de comparación respecto las variedades británicas y norteamericanas, que generaron tasas de comentarios ingentes. La variedad británica se asociaba, de forma abrumadora, con aspectos positivos en forma de estatus y

negativos en cuanto a aspectos afectivos, de manera inversa a la variedad norteamericana, y en los comentarios asociados con aspectos culturales abundaban los estereotipos. En el caso de este estudio, la variedad hablada en España recibe valoraciones positivas en cuanto a aspectos afectivos y de estatus, al igual que la mexicana y la argentina, si bien el importante número de comentarios que genera la primera respecto las otras dos le dotan de consistencia. De esta manera, estas tres variedades, a diferencia de lo que sucede con el inglés, logran copar valoraciones positivas absolutas, situándose el balance positivo-negativo de las cinco variedades estudiadas como claramente positivo, al ser solamente la variedad norteamericana la que recibe valoraciones negativas en cuestiones de afectivas. Siguiendo con esta comparación, la situación de la variedad de España gozaría, si cabe, una posición más privilegiada que los dos ingleses dominantes en China, al ejercer el rol de estándar de manera exclusiva, en vez de compartida como sucede con el inglés británico y norteamericano (Garrett, 2009).

Pregunta de Investigación 3. ¿Qué Actitudes Tienen los Profesores Chinos Universitarios ante la Variación Diatópica de la Lengua Española en Entornos de Clase?

Las respuestas generadas por los profesores en cada bloque demostraron unas actitudes positivas ante la variación diatópica en clase de lengua española, con valores oscilando, para cada bloque, entre el “de acuerdo” y el “totalmente de acuerdo”. Solamente en tres de los quince ítems analizados el valor medio se situó y muy ligeramente por debajo del valor “de acuerdo”, aspectos que deberían tomarse prácticamente como anecdóticos dentro de la globalidad del instrumento. Si fijamos la

vista en los resultados obtenidos en las preguntas de respuesta binaria acerca la variación lingüística, las respuestas otorgan más contundencia aún a estas evaluaciones positivas en cuanto a la variación diatópica en la enseñanza del español. Resulta totalmente significativo el acuerdo absoluto ante el rechazo de la posibilidad de que en ciertos países hispanohablantes se hable mejor español que en otros, o las tasas bajas de apoyo de posiciones a favor de establecer preferencias de estudios de variedades.

De manera parecida a cómo se procedió con los alumnos, uno de los primeros factores que podrían explicar estas actitudes positivas ante la variación son los niveles de conocimientos sociolingüísticos de los profesores (Shin y Henderson, 2017). Si nos atendemos a las respuestas de los cuestionarios y las entrevistas, resulta obvio que los profesores, debido a su formación y experiencia en ámbitos de pedagogía de lenguas y de manera más o menos consciente, han realizado una reflexión y análisis de los fenómenos relacionados con la variación lingüística. Aun así, los resultados obtenidos por el cuestionario acerca de conocimientos sociolingüísticos demostraron unas nociones acerca de la variación para desarrollar o sometidas a potentes ideologías a favor del estándar, de acuerdo con lo indicado en la literatura (Gao, 2015; Jenkins, 2006; Pan y Block, 2011; Wang 2015) en el caso de los docentes chinos. Según esta hipótesis, sería lógico deducir que en la medida en que el nivel de formación académica y capacitación profesional aumenta, la presencia de estas ideologías respecto a la L1 aumenta por lo que concierne al entendimiento de la lengua materna, muy probablemente a consecuencia de la fuerte relación del dominio del estándar con el prestigio académico (Lippi-Green, 1997). Son testigo de esta tendencia la posición prácticamente neutra ante el reconocimiento de que

se tenga acento al hablar la lengua propia, o posiciones cercanas al acuerdo en cuanto a la posibilidad de que ciertos hablantes no hablen de forma adecuada su lengua nativa, indicativos todos ellos de mitos relacionados con formas vernaculares (Nero y Ahmad, 2014). Además, si recuperamos los datos sobre el perfil lingüístico de los profesores, observamos que un 81% de ellos consideraba que hablaba *putonghua* además de un dialecto y un 13% *putonghua*, un dialecto y una lengua. Ello implica que un 94% de la muestra se considera hablante de un dialecto, al que a tenor de las respuestas obtenidas se le asocia un carácter primitivo y de manera muy moderada la presencia de gramática, aspectos que reforzarían la presencia de dichas ideologías.

Así pues, la presencia de innegables actitudes positivas ante la variación diatópica en clases de lengua extranjera, en este caso el español, parece convivir con un conocimiento sociolingüístico limitado que podría favorecer la presencia de ideologías favorecedoras del estándar, a pesar de que no se encontrara una correlación significativa entre ambas. Esto abre la puerta a la posibilidad de que los profesores perciban de forma muy diferente la variación diatópica en su L2 y en su lengua materna, tal y como apuntaba una de las profesoras entrevistadas (fragmento 35).

“Eso del español es una cosa muy confusa, porque aquí en China nadie pregunta “¿tú eres un chino que habla como los de la provincia de Changchun o de Shenyang”? Nadie lo hace” (Mónica, 35)

y que los procesos de configuración de actitudes en profesores siguiera patrones muy parecidos a los de los alumnos en cuanto a la compartimentalización de las actitudes entre aquellas desarrolladas hacia la propia lengua y una lengua extranjera, de manera

que añadiría una capa extra a los postulados de Wolfram (2014) acerca de la percepción de la variación diatópica de una L1 a una L2 o L3. Con la finalidad de profundizar algo más acerca de esta cuestión, se buscó si existía alguna correlación entre el nivel de español y las actitudes ante la variación diatópica, aunque dicha comparación careció de sentido porque todos los profesores participantes asignaron idénticos valores a su dominio del español. A diferencia de los alumnos, en el caso de los profesores la lengua española es de forma indudable una L2, por lo que establecer dichas correlaciones con el inglés carecía también de sentido, por lo que se descartó definitivamente esta opción en el análisis.

Otro de los factores que tiene una alta influencia en estas actitudes positivas hacia la variación diatópica es el hecho de que la totalidad de los profesores han pasado largos periodos en países de habla hispana, lo cual definitivamente contribuye al desarrollo de la concienciación sobre este fenómeno y por consiguiente sus concepciones (Crookes, 2013) acerca de la variación diatópica.

Pregunta de Investigación 4. ¿Cuáles son las Actitudes de los Profesores de Español en el Nivel Universitario en China ante las Diferentes Variedades del Español?

La distribución de los comentarios generados por cada una de las cinco variedades más habladas del español presentó una estructura según la cual, de manera parecida a los alumnos, la variedad del español de España se mostró como hegemónica, siendo la que generó más comentarios y sobre la cual los profesores presentaron tasas de desconocimiento más reducidas, seguida por la mexicana y ya a una distancia considerable la argentina, colombiana y estadounidense, situándose las cuatro primeras

entre las más mencionadas como representativas de países de habla hispana y relegando, de forma parecida a aquello sucedido con los alumnos, a los EEUU en la posición 22 de países considerados de habla hispana. Estos resultados demuestran, nuevamente, que la cuestión demográfica parece no ser suficiente para designar a los EEUU como país de habla hispana según los profesores chinos, por motivos que muy probablemente vayan de la mano de la ausencia de la lengua española como lengua oficial y la asociación del inglés al concepto *Kulturation* (del Real Alcalá, 2011).

Las características de la distribución de comentarios merecen especial atención, especialmente por el hecho de que prácticamente ninguna de las variedades generó comentarios de índole afectiva o de estatus, solo referencias culturales y estrictamente lingüísticas. De entrada, esta situación podría demostrar una ausencia de ideas arbitrarias asociadas a cada una de estas variedades, y reflejaría una perspectiva prácticamente neutra en cuanto a la evaluación positiva y negativa de cada una de ellas, lo cual abriría la puerta a numerosos planteamientos para explicar este fenómeno. Los motivos que podrían explicar esta ausencia de valoraciones en estas direcciones podrían explicarse, tal y como se ha observado en la tercera pregunta de investigación, a través de las actitudes positivas que los profesores manifestaron ante la variación diatópica en el español, pudiendo ser este un factor clave para atenuar la importancia de los planos afectivos y de estatus a la hora de valorar una variedad. En este caso, y de acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, unas actitudes positivas ante la variación diatópica implicarían unas actitudes neutras hacia cada una de las variedades diatópicas, aunque sería necesario matizar niveles de intensidad, porque si bien los alumnos también mostraron unas

actitudes positivas ante la variación diatópica, no demostraron actitudes neutras hacia cada una de las variedades analizadas.

Para profundizar más en la cuestión, fijémonos en los factores que contribuyen al desarrollo de actitudes ante lenguas y variedades (Galloway, 2017) analizados también para los alumnos, y cómo ellos podrían moldear las actitudes de los profesores ante las variedades más habladas del español.

La vitalidad lingüística, descrita anteriormente, parece clave en el desarrollo de actitudes positivas ante una lengua o variedades, y es un factor ante el cual los profesores también están expuestos y que puede actuar como elemento catalizador de la generación de actitudes ante las variedades consideradas más vitales. Como hemos visto anteriormente también, los profesores pueden incluso llegar a comportarse como agentes transmisores de la misma (Giles et al., 1977), pero aun estando expuestos a ella parece que gozan de la suficiente capacidad crítica para no asignar factores afectivos o de estatus a las variedades más presentes en sus contextos, o al menos y a tenor de sus actitudes de forma consciente. De alguna manera, podría ser que solo presentaran una actitud positiva ante la lengua que imparten, de manera similar a lo que sucede con el inglés en China (Maoying, 2003; Tang, 1997), sin hacer distinciones acerca de aspectos afectivos o de estatus vinculados con determinadas variedades. Vista, así pues, la discreta intensidad que la vitalidad lingüística ejerce en el desarrollo de factores afectivos y de estatus asociados con determinadas variedades del español en el caso de los profesores, resulta necesario dilucidar cómo la familiaridad ante las variedades elegidas afectaría las actitudes ante ellas.

En este caso, y de manera diferente a los alumnos, esta familiaridad puede asociarse más al pasado que al presente de los participantes, esto es, no a qué fenómenos transmisores de la lengua española están expuestos hoy, sino a cuáles estuvieron expuestos en el pasado y cómo contribuyeron al desarrollo de su conciencia sociolingüística (Amin, 1997). Estos fenómenos determinarían cómo los profesores han experimentado la variación diatópica (Wolfram, 2014) y de qué manera que su experiencia en países de habla hispana y su formación académica podrían haber contribuido de manera determinante a la atenuación de sus juicios sobre las diferentes variedades ante las cuales se puede presentar la lengua española. A pesar de que cualitativa y cuantitativamente se trata de una variable difícil de medir, si revisamos la formación académica de los profesores participantes en el estudio, factor influyente en el modelaje de las actitudes de los profesores (Medina, Hathaway y Pilonieta 2015), observamos que la mitad poseían o estaban en proceso de obtener títulos de doctorado, y la otra mitad habían finalizado estudios de máster, habiendo realizado todos ellos largas estancias en diferentes países de habla hispana con finalidades académicas, siendo España (94%) el país más visitado tras Cuba (38%) y México (13%). Este dato resulta relevante porque vuelve a demostrar la omnipresencia de España vinculada con la educación en lengua española en China, pero también lo es porque muestra que la importante presencia de Cuba como país de formación, que en este estudio toma un rol totalmente secundario al no incluirse dentro de los países con más importancia demográfica en el universo de habla hispana. En este respecto, las profesoras con experiencia formativa en Cuba tampoco parecieron desarrollar unas percepciones especialmente positivas hacia la

variedad hablada en Cuba, aspecto que pondría en duda el grado de relevancia de la familiaridad como elemento desarrollador de actitudes positivas, tal y como sugieren Pray y Marx (2009) acerca de la dimensión educativa parte de los programas de formación de docentes en el extranjero.

Dejando el ejemplo de Cuba aparte, que no era objetivo de estudio en esta tesis, esta supuesta neutralidad afectiva y de estatus ante las variedades diatópicas del español no se dio en las cuestiones en las cuales los profesores tenían que posicionarse obligatoriamente hacia una de ellas. Fue en esta modalidad de pregunta donde la mitad de los encuestados generaron comentarios en los cuales aparecieron asociaciones entre variedades y estatus, aspectos afectivos e instrumentales. La mención mayoritaria de comentarios relacionando la variedad de España con conceptos como pureza, origen y estándar volvieron a emerger, mientras que las razones asociadas a otras variedades fueron afectivas y se dieron en porcentajes muy bajos. De manera muy parecida a aquello que sucedió con los alumnos, estos resultados reflejan la concepción del España como origen, y ponen de relevancia la trascendencia que tendría también por los profesores el carácter de tradición y supuesta legitimación histórica de una variedad, con percepciones lejanas de la naturaleza pluricéntrica del español y cercanas al imperialismo lingüístico (Nero y Ahmad, 2014).

Llegados a este punto, es necesario preguntarse qué parte de la información recabada goza de más legitimidad: la recogida mediante métodos que condicionaban al participante decantarse por una variedad, o la que daba libertad para no posicionarse al respecto. Para responder esta pregunta, resulta relevante consultar la información

generada en las entrevistas, en la cual los profesores tuvieron la posibilidad de justificar de manera más extensa sus decisiones, expresándose la mayoría en el sentido opuesto de posicionarse ante cualquier variedad, algo que se alinearía totalmente con las respuestas obtenidas en la tarea de elicitación de ideas relacionadas con determinadas variedades, y dejaría la cuestión afectiva y de estatus a la hora de evaluar variedades en un carácter latente.

Este estudio, el segundo que investiga las actitudes de profesores de español como segunda lengua ante diferentes variedades diatópicas de la lengua, ha generado resultados diferentes del llevado a cabo por Andión-Herrero (2013), en el cual se observa una clara jerarquización entre variedades. Aun así, y de manera parecida a lo que sucede al comparar el estudio de Song y Wang (2017) en el caso de los estudiantes, la metodología usada difiere del presente, por lo que la comparación debe hacerse con matices. En los dos estudios mencionados, no se proporciona a los participantes la opción de negar la existencia de jerarquías, sino que deben clasificar las variedades mediante métodos directos e indirectos sin más alternativa, de manera parecida a como sucede en este estudio en su segunda parte, según la cual, se obtiene un orden jerárquico a la par con Song y Wang (2017), pero aún difícilmente comparable con Andión-Herrero (2013) debido a la diferencia entre las variedades evaluadas.

Pregunta de Investigación 5. ¿Cómo se Diferencian las Actitudes de Profesores y Alumnos?

Tal y como se detalla en la primera y tercera pregunta de investigación, tanto alumnos como profesores mantienen una actitud positiva ante la variación diatópica en la

lengua española, que solamente difiere en términos de intensidad. En el segundo bloque del cuestionario sobre actitudes ante la variación diatópica esta diferencia es significativa en todos los ítems, lo cual reflejaría un mayor rechazo a la exclusividad de modelos pedagógicos restrictivos en términos de variación en beneficio a propuestas expansivas (Martínez, 2003). Para este bloque, resulta obvio que la amplia experiencia de los profesores en el aprendizaje, docencia y exposición a diferentes variedades de la lengua española es el factor diferencial que explica la diferencia entre actitudes entre sujetos. Teniendo en cuenta las características de exposición a la variación lingüística, tanto en el nivel cualitativo como cuantitativo, el bagaje que acarrea un profesor sobre una lengua y su variación se encuentra en unas dimensiones muy distintas de las que barajan los alumnos cuya experiencia con la lengua no supera un año, aspecto que se refleja también en el perfil lingüístico de alumnos y profesores, totalmente distinto. Muy paralelamente a la experiencia en el aprendizaje del español como segunda lengua aparece el nivel que se consigue con la misma. El alto nivel de lengua de los profesores en comparación con los alumnos es otro motivo esencial para determinar la intensidad de las actitudes positivas ante diferentes constructos asociados con la lengua (Dörnyei, 2009; McKenzie, 2010), y que también explicaría esta diferencia de intensidad en los dos grupos estudiados.

Dos de las cuestiones en las cuales se hacía referencia a aspectos de la variación respecto a los profesores (una del bloque dos y otra del bloque uno) generaron diferencias significativas en ambos grupos. Una de ellas hacía referencia a la hipotética confusión que podría generar el diferente origen de los profesores a los alumnos, y la otra respecto a la conveniencia de tener profesores de diferentes orígenes y hablantes de diferentes

variedades del español. En este sentido, muy posiblemente la experiencia como alumnos de los profesores jugara un papel determinante en este factor diferencial, así como su propia reflexión como docente, máxime teniendo en cuenta que las experiencias como alumnos juegan un rol importante también en la configuración de las actitudes de los profesores (Bartram, 2010).

El capítulo de los conocimientos sociolingüísticos de los alumnos como elemento calibrador de la dirección e intensidad de las actitudes resulta controvertido debido a varios de los factores mencionados también en las preguntas primera y tercera. Los resultados, según los cuales solamente las diferencias entre uno de los ocho ítemes analizados resultaron ser significativas, llaman la atención debido a la condición de expertos que se le otorga al personal docente, habida cuenta que el dilatado bagaje de aprendizaje y formación de los profesores debería suponerles un desarrollo más elevado en este respecto. La falta de diferencias notables entre profesores y alumnos en este ámbito podría estar reflejando la ausencia de entrenamiento en dialectología en su formación docente, tendencia advertida en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Brown, 2006; Wenfeng y Gao, 2008) que si bien parece que la experiencia subsana en el caso de los profesores en el caso de su L2, no puede decirse lo mismo en el caso de la lengua materna. Este aspecto, que no facilitaría la comprensión completa de la variación diatópica general, se hizo palpable en algunas de las respuestas de las entrevistas, en las cuales tanto entre alumnos como algunos profesores se demostró cierta confusión de términos en cuanto a la percepción de la variación diatópica.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que en siete de los ocho ítemes de

conocimiento sociolingüístico las diferencias no resultaron significativas, es necesario plantearse hasta qué punto esta variable puede influir las actitudes ante la variación, extremo apuntado por Shin y Henderson (2017). Para ello, es necesario recuperar los datos obtenidos al cruzar los resultados de actitudes ante la variación con los de conocimientos sociolingüísticos. En ellos, se demostró que ambas variables guardaban una correlación por parte de los alumnos aunque de naturaleza débil. Para los profesores, dicha correlación no se demostró significativa, aunque este hecho podría atribuirse a las reducidas dimensiones de la muestra ya que el gráfico de dispersión de puntos mostraba una tendencia a patrones correlacionales. Sin embargo, las diferencias entre el conocimiento sociolingüístico entre los participantes es solo significativa en un ítem, a pesar de que ambos presentan diferencias relevantes en las actitudes ante la variación diatópica. El hecho de que los conocimientos sociolingüísticos no sean significativamente diferentes entre los dos grupos, y por lo tanto se mantengan como constantes, mientras que uno de los grupos presente unas actitudes significativamente más intensas hacia la variación sociolingüística, deja intuir que dichos conocimientos podrían influir poco en la configuración de actitudes positivas ante la variación, tal y como confirma la correlación entre actitudes ante la variación y el conocimiento sociolingüístico en los alumnos, de naturaleza significativa pero de carácter débil. De este modo, probablemente exista una plétora de factores más allá del conocimiento sociolingüístico a los cuales achacar el desarrollo de actitudes positivas ante la variación diatópica de la lengua.

Completa este análisis cuantitativo de las diferencias entre profesores y alumnos en cuanto a las actitudes hacia la variación diatópica en segundas lenguas los resultados

obtenidos en la primera parte de las preguntas de las tareas de dialectología perceptual, según las cuales y de manera significativa los profesores rechazan la presencia de determinadas variedades como elementos diferenciales a la hora de buscar trabajo, aspecto muy posible debido también al bagaje en el entorno de la búsqueda de trabajo con el cual los profesores cuentan a diferencia de los alumnos, y demostrarían la presencia de unas jerarquías por parte de los alumnos. La exploración de los motivos explicativos de estas jerarquías de variedades desde una perspectiva instrumental en este contexto no es tarea de estudio en esta tesis doctoral, si bien las experiencias previas con el inglés (Li, 2014) o sus experiencias previas en el aprendizaje del *putonghua* podrían deducirse como influyentes en su presencia tal y como se ha visto en la pregunta de investigación número uno.

Las conclusiones alcanzadas de manera cuantitativa coinciden plenamente con la información recabada en las entrevistas, en las cuales los profesores demostraron una colección de anécdotas y experiencias que demuestran su predisposición hacia la inclusión de la variación diatópica en clase con más intensidad que los alumnos, que mostraron algunas reservas especialmente en las preguntas en las cuales se les confrontaba con hipotéticas complejidades asociadas con la variación diatópica en clase (Barratt, 2014), lo cual coincide plenamente con los hallazgos obtenidos mediante metodologías cuantitativas. Aun así, algunas menciones por parte de los profesores (fragmento 36) reflejan la presencia de una ideología hacia el estándar en China (Gao, 2015; Wang, 2015) que hace cuestionarse hasta qué punto se alinean con visiones parecidas a las de los alumnos. En este respecto, un estudio más profundo sobre las

actitudes ante lo que se entiende como un español estándar contribuiría a lograr un mayor entendimiento de la cuestión.

“¿El español de qué país enseño yo? Yo enseño el español estándar”
(Fernando, 36)

El otro gran bloque comparativo entre bloques es el referente a las diferencias entre las actitudes ante cada una de las variedades diatópicas del español más habladas del mundo. Uno de los principales puntos de diferencia entre ambos grupos es la práctica inexistencia de comentarios de índole positiva o negativa por parte de los profesores, aspecto que no se observó en el caso de los alumnos, que valoraron todas las variedades menos una de manera positiva, estableciéndose tres niveles. En un nivel superior se ubicaría la variedad hablada en España, seguida por otro nivel donde se ubicarían las variedades argentinas, colombianas y mexicanas, y un tercer nivel para los EEUU, lo cual demostraría que los alumnos establecen algún tipo de clasificación jerárquica de las variedades, al contrario que los profesores.

Es importante recalcar que, una vez sometidos los resultados a pruebas estadísticas, solamente la distribución de la tipología de los comentarios resultó significativamente diferente en el caso de la variedad de México, sobre la cual los profesores demostraron unas tasas relativas de conocimiento marcadamente elevadas, al contrario que los alumnos. A pesar de este buen conocimiento sobre esta variedad, los profesores siguieron sin posicionarse ni en el nivel afectivo ni de estatus en cuanto a la variedad, de manera idéntica que realizaron con las otras variedades. En este caso, parece

que el peso demográfico del país, representativo de la comunidad hispanohablante más numerosa del mundo, podría estar manifestándose dentro de la tridimensionalidad de la vitalidad lingüística en el caso de los profesores, mientras que los alumnos demostraron no haber estado expuestos a ella y mostraron unas tasas altísimas de desconocimiento o ausencia de ideas asociadas. México, además, fue uno de los países más citados en las preguntas de preferencias de variedades por parte de los profesores, demostrándose una notable familiaridad con la variedad mexicana y su comunidad de hablantes que podría ser determinante para explicar dicha diferencia, y que puede entenderse dentro del actual contexto de desarrollo de relaciones sinomexicanas (Arévalo, Marzábal y Gastelum, 2014). Dentro de la variedad mexicana, llama la atención una de las respuestas que recibió numerosas menciones, las del “Instituto Mexicano Náhuatl de la Lengua Española”, cuya mención común permite intuir la presencia de una institución mexicana en el ámbito educativo donde se desarrollan los profesores. Teniendo en cuenta que esta es la única institución vinculada con la lengua que mencionaron los participantes, parece acertado observar que la presencia institucional contribuye al desarrollo del conocimiento de aquellas variedades que representa (Mar-Molinero, 2006; Garrido, 2010), aunque es difícil determinar si este desarrollo de conocimiento iría ligada de la configuración de actitudes positivas o negativas respecto dicha variedad. En el caso del español vinculado con España, por ejemplo, las actitudes de los alumnos son extremadamente positivas tal y como hemos visto, aunque ningún participante hiciera mención de las instituciones tradicionalmente transmisoras de esta variedad, mientras que la mención de una institución mexicana tampoco sirve para que se eliciten actitudes

positivas ante ella, simplemente se asocia con más conocimientos culturales y estrictamente lingüísticos. Quedaría así pues por calibrar el impacto tácito de la presencia de estas instituciones en el desarrollo de actitudes ante la variación diatópica.

A pesar de que las diferencias de actitudes ante las otras tres variedades no resultaron significativas, es necesario detenerse en el caso del español de los EEUU. Esta variedad es la única sobre la cual los alumnos generaron más comentarios que los profesores, colocándose la tasa de desconocimiento en un 50% en los primeros por un 69% los segundos. Además, en la lista de menciones de países hispanohablantes, los EEUU figuran en una posición más atrasada en la lista de los profesores que en los alumnos, hecho que corrobora que los profesores asocian menos a los EEUU como país hispanohablante que sus alumnos a pesar de su indiscutible potencia demográfica en términos de hablantes, viéndose más remarcada en estos la noción de *kulturation*. Este hecho podría deberse a una cuestión generacional, y al mismo tiempo demostrar el aumento de la vitalidad lingüística de esta variedad en determinados canales de difusión lingüística y cultural para las nuevas generaciones de estudiantes del español en China, aunque este contenido no fuera estrictamente en lengua española. Este hecho se vio reflejado en las preguntas relativas al acceso de contenidos multimedia, donde los alumnos citaron contenidos estadounidenses vinculados con la cultura hispanohablante (la película *Coco* mayormente), mientras que los profesores citaron medios más tradicionales como radios en línea, lo cual podría ser paradigmático de la distancia generacional en cuanto a las vías de acceso de materiales representativos de la lengua española.

A la vista de los resultados y de las comparaciones efectuadas, y ciñéndonos en los diferentes factores que podrían explicar la generación de actitudes ante una determinada variedad, resulta necesario plantearse cómo la vitalidad de una variedad es percibida por cada uno de los diferentes grupos, especialmente en el contexto del estudio de lenguas extranjeras, y cómo la familiaridad y las experiencias intergrupales previas de carácter lingüístico y extralingüístico se conjugan para configurar las actitudes que los hablantes profesan ante ellas. Hasta la fecha, pocos estudios se han destinado a la profundizar la relación entre actitudes y percepción de vitalidad lingüística (Yamur, 2004) y ninguno de ellos lo ha hecho en un contexto de lenguas extranjeras. La excepcionalidad y la suma complejidad de cada una de las experiencias e interacciones previas de cada individuo con la lengua y su entorno lingüístico hacen que determinar estas relaciones se convierta en difícil tarea.

Síntesis del Capítulo

En este capítulo se han discutido los resultados obtenidos en el estudio para cada una de las preguntas de investigación planteadas. En el caso de los alumnos, para la primera pregunta, se ha planteado cómo los conocimientos sociolingüísticos de los participantes y su condición como hablantes de una L1 y L2 puede haber influido en sus respuestas, determinando que su condición como hablantes de español como segunda lengua extranjera pudiera tener un peso importante en la configuración de sus actitudes ante la variación diatópica en clase, incluso más que su L1. Para la segunda pregunta, se ha planteado como conceptos como la vitalidad lingüística de las variedades estudiadas, la familiaridad ante ellas o la presencia de determinadas ideologías en los entornos en que

se desarrollan moldean las actitudes que los alumnos manifiestan ante las variedades diatópicas del español. Para los profesores, se han analizado los resultados basándose en los mismos principios que moldearían tanto la actitud ante la variación diatópica como ante las variedades diatópicas más habladas, respondiendo así la tercera y cuarta pregunta. En la quinta pregunta se han planteado los factores diferenciales entre las actitudes de los dos grupos analizados, demostrándose el más alto conocimiento sociolingüístico de los profesores, a la vez que su familiaridad y exposición a las diferentes variedades y variación lingüística como factores determinantes de dicha diferencia.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Implicaciones Pedagógicas

Teniendo en cuenta que las actitudes son un factor determinante para el éxito de propuestas críticas respecto a la variación lingüística (Beaudrie et al., 2014; Burns, 2018; Fairclough, 2016), los resultados obtenidos en esta investigación y su discusión, en los cuales profesores y alumnos demostraron actitudes positivas ante la variación diatópica dentro y fuera de clase, dibujan un panorama optimista acerca del manejo de la variación diatópica en entornos educativos. Aun así, incluso en este escenario favorecedor, diferentes hallazgos como la jerarquización de variedades por parte de los alumnos, la posible presencia de actitudes latentes ante determinadas variedades o las limitadas nociones de los participantes acerca de la variación sociolingüística en su L1 invitan a la implementación de enfoques críticos (Crookes, 2013; Beaudrie et al., 2014; Leeman y Serafini, 2016; Leeman, 2014; Osborn, 2006; Pavlenko, 2004; Penny y Penny, 2004; Pennycook, 2001) hacia la variación lingüística y diatópica.

Tal y como ha quedado patente en esta investigación, el diferente valor que un determinado grupo social asocia a una lengua (Bourdieu, 1991) o, en nuestro caso, variedad (Martínez, 2003), hace necesario un enfoque que permita desarrollar una conciencia crítica que facilite la deconstrucción de las demostradas jerarquías lingüísticas presentes en la comunidad de habla (Leeman, 2014) de la cual forman parte los alumnos y profesores estudiados. La sumisión a dichas jerarquías, como por ejemplo la

conceptualización de las variedades peninsulares como estándares, podría comprometer el acceso a oportunidades profesionales y educativas y su crecimiento en un plano económico y social (Fairclough, 2001). Solo con enfoques que presenten una revisión crítica de todos los factores ideológicos, políticos y sociales subyacentes a una lengua (Leeman y Serafini, 2016) se puede capacitar a los alumnos como usuarios críticos e informados, capaces de legitimar cualquier variedad, incluida aquella asociada con el español de China y las ajenas (Garrido, 2010) como herramientas comunicativas válidas en contextos determinados.

Dichos enfoques, caracterizados dentro del marco de pedagogías críticas (Leeman y Serafini, 2016), permitirán a los aprendices desarrollar la agencia necesaria para afrontar de forma informada y crítica (Beaudrie et al., 2014; Fairclough, 1995; Fairclough, 2016; Martínez, 2003) el proceso de toma de decisiones lingüísticas durante sus producciones de lengua. Además, las mismas permitirán generar un valor añadido a las producciones lingüísticas de los alumnos, facilitando el desarrollo de repertorios múltiples e identidades versátiles (Burns, 2018; Fairclough, 2016) y generar un inventario de variedades lingüísticas que fomentará la comprensión de hablantes de la lengua a cualquier nivel (Schoonmaker-Gates, 2017). Este aspecto se vincula íntimamente con los hallazgos de Niedzielski y Preston (1998), según los cuales la falta de comprensión de una determinada variedad implicaría el desarrollo de actitudes negativas ante ella, si bien este último extremo no se ha confirmado en esta tesis debido al nivel de los alumnos. En términos de variación lingüística, estos enfoques deberían preconizar visiones expansivas (Andión-Herrero, 2007; Beaudrie et al., 2014; Martínez, 2003) del rango dialectal de los

alumnos, esto es, modelos que se basen en el aumento del repertorio lingüístico de los alumnos para aumentar el número de variedades adquiridas.

Hasta la fecha, la introducción de propuestas pedagógicas críticas en la docencia de lenguas extranjeras es tan necesario como ausente (Wolfram, 2014; Shin y Henderson, 2017). Uno de los motivos que explicaría esta ausencia en entornos de clase es el carácter secundario que se le otorga a la variación ante el reto mayúsculo que siempre conforma aprender una segunda lengua. Esta realidad se alinearía con la actitud reacia observada por los alumnos ante la inclusión de diferentes variedades de manera simultánea en niveles iniciales, así como la pobre aceptación a la exposición multidialectal a través de los profesores en estos niveles. Este factor, aun así, no debería ser suficiente para evitar la implementación de pedagogías críticas y expansivas desde los primeros cursos, puesto que “las elecciones de dialectos son inevitables y hechos consecutivos del aprendizaje [del inglés]” (Wolfram, 2014, p. 21) desde los primeros contactos con la lengua (Wolfram, Carter y Moriello, 2004; Carter, 2007). Además, la introducción de estas propuestas pedagógicas puede construirse desde la concienciación, reflexión y análisis crítico acerca de los aspectos más controvertidos relacionados con la misma, que podría realizarse en la propia L1, hasta la producción de diferentes variedades, registros y estilos en la L2 en estados más avanzados. Todo ello se debería articular dentro de la propia progresión de los diferentes cursos que toman los alumnos, integrado en la medida de lo posible en la metodología de clase, que si bien dista de enfoques comunicativos (Sánchez-Griñán, 2009a), ello no impediría su inclusión, por ejemplo, en clases focalizadas a la gramática.

A continuación, y a la luz de los hallazgos obtenidos en esta investigación, veamos qué características debería reunir la implementación de dichas propuestas y cuáles son las características que los profesores deberían satisfacer para que esta se diera con éxito.

Alumnos

Numerosos autores (Adger, Walt y Christian, 2007; Burns, 2018; Gutiérrez y Fairclough, 2006; Fairclough, 2016; Leeman y Serafini, 2016; Martínez, 2003; Parra, 2016; Schoonmaker-Gates, 2017;) presentan un rico abanico de propuestas específicas que se englobarían dentro de propuestas críticas y sociolingüísticamente informadas. Leeman y Serafini (2016) las clasifican en tareas asociadas con el multilingüismo, con la variación lingüística, con el discurso multilingüe y con las actitudes y las ideologías. Respecto a las tareas asociadas con el multilingüismo, se sugiere que los alumnos lleven a cabo investigaciones del habla de familiares o de la comunidad (Burns 2018, Fairclough, 2016; Gutiérrez y Fairclough, 2006; Schoonmaker-Gates, 2017), durante las cuales se pueden discutir, por ejemplo, aspectos vinculados con la propia percepción de la variedad hablada, o sobre la opinión general acerca de la variación de la lengua española. Si bien en determinados contextos esto podría parecer una tarea fácil, la ausencia de sujetos hispanohablantes en la mayoría de las áreas de China podría paliarse con el acceso a diferentes representantes de la heterogeneidad lingüística de la lengua española vía telemática y confeccionar informes de reflexión acerca de la experiencia. Por otra parte, las tareas asociadas con la variación lingüística comprenderían la inserción en el curso de tareas relacionadas con las variaciones diatópicas en el lenguaje durante la

enseñanza de gramática, pudiéndose llevar a cabo mediante la presentación de diferentes modelos de lengua representativos de diferentes zonas de habla para la explicación de la variación entre presente perfecto y pretérito indefinido con mismos objetivos comunicativos, o los diferentes usos innovadores que las formas *ser* y *estar* están tomando recientemente en determinadas áreas geográficas. Además de la variación diatópica, también podría incluirse el estudio de la variación diacrónica en textos históricos (Gutiérrez y Fairclough, 2006; Fairclough, 2016), variaciones diastráticas en *role-plays* que emulen entornos donde quede implícita la variación en contexto (Fairclough, 2016), análisis de muestras culturales de diferentes entornos hispanohablantes (Burns, 2008; Parra, 2016), análisis de películas (Gutiérrez y Fairclough, 2006; Schoonmaker-Gates, 2017) y análisis de lenguaje y de los medios de comunicación (Parra, 2016). Las tareas asociadas con el discurso multilingüe serían aquellas vinculadas al análisis de la naturaleza del cambio de código, que podría incluir reflexiones acerca de las características de la variedad del español en China, traducciones y análisis contrastivos (Fairclough, 2016). Las tareas relacionadas con las actitudes y las ideologías incluirían la reflexión crítica acerca de la lengua propia y su taxonomía desde perspectivas chinas, con finalidades de concienciación de las jerarquías lingüísticas presentes (Parra, 2016) desde el punto de vista propio y occidental. Respecto a este punto, y debido a la gran diversidad en la variación diatópica de la lengua española, al hecho que no toda ella esté registrada con carácter formal y a la fuerte presencia de ideologías hacia la estandarización en las instituciones educativas en China, la distinción entre aquellos fenómenos lingüísticos considerados normativos y no normativos en

determinadas zonas de habla hispana (Gutiérrez y Fairclough, 2006; Shin y Henderson, 2017) también debería caber en dichas propuestas pedagógicas. Estas propuestas podrían tomar forma a través de actividades de *matched-guise*, evaluación de dialectos (Martínez, 2003) y la identificación de las ideologías lingüísticas detrás de los medios de comunicación (Parra, 2016) o instituciones vinculadas con la lengua. Es también en este contexto donde el análisis y estudio del *chenglish* ganaría especial relevancia.

Todas estas propuestas capacitarían a los alumnos para tener no solo una mejor comprensión de la realidad lingüística en contextos locales de estudio de la lengua, sino también en el extranjero, ya que durante estas estancias los alumnos suelen adquirir conocimientos lingüísticos que posteriormente pueden entrar en conflicto al verse enfrentados con materiales y profesores (Andión-Herrero, 2013) poco sensibles a la pluricentralidad de la lengua.

Veamos, a continuación, cómo los hallazgos de esta investigación se traducen pedagógicamente en el caso de los profesores.

Profesores

De la misma manera que sucede con los alumnos, la presencia de contenidos de formación docente referente a la variación lingüística en el campo de la enseñanza de segundas lenguas es limitado (Beaudrie et al., 2014; Brown, 2006), aunque ello parece que ha influido de manera discreta en los resultados de esta investigación. Las actitudes de los profesores han demostrado ser claramente positivas y solamente han mostrado tendencia a jerarquizar variedades diatópicas en el nivel latente. Los conocimientos obtenidos en el capítulo de conocimientos sociolingüísticos demuestran un amplio

margen de mejora como agentes centrales transmisores de propuestas sociolingüísticamente informadas y críticas, aunque la correlación entre estos y las actitudes ante la variación diatópica no se demostraran significativos, muy probablemente debido a las dimensiones de la muestra estudiada.

De manera general, los profesores de segundas lenguas en China suelen tolerar de manera positiva las innovaciones en el nivel pedagógico, siempre y cuando no colisionen con sus creencias (Li y Walsh, 2011). Cabría preguntarse, así pues, cuál sería la reacción del profesorado chino ante la implementación de unas propuestas que supondrían, en muchos casos, una confrontación más o menos directa con aspectos fuertemente anclados en su tradición formativa. Ejemplos de esta realidad son el rol del profesor como elemento central de clase ante unas propuestas pedagógicas que requieren la continua reflexión del alumno y el grupo, la colisión entre la aceptación de pedagogías críticas y propuestas expansivas en el nivel de variación y la rigidez de un género exclusivo de la cultura educativa del país como los exámenes nacionales o el comprensible rechazo por parte de los profesores de la inclusión de cuestiones ideológicas en clase que podrían comprometerles profesionalmente.

Todos estos factores permanecen por calibrar, pero ello no impide que los resultados recolectados en esta investigación permitan atisbar si los profesores reúnen las condiciones necesarias para impartir propuestas sociolingüísticamente informadas, y en caso negativo, proponer cómo podría complementarse su formación para lograrlo. En este sentido, Lucas, de Oliveira y Villegas (2014) proponen siete categorías para determinar este punto, que se analizan a continuación indicando cuáles de ellas se cumplen, y cuáles

podrían subsanarse y cómo.

1. Conciencia sociolingüística. Para desarrollar esta conciencia, es necesario que los profesores aprendan y reflexionen sobre el poder y estatus de diferentes lenguas, variedades, comunidades, actitudes y creencias hacia el bilingüismo y sentimientos de pertinencia. Tal y como se ha expuesto anteriormente, la implementación de enfoques críticos, sociolingüísticamente informados, requiere una alta sensibilización ante las diferentes variedades en las que puede presentarse la lengua, sea la materna o la de estudio. Además, en un marco de desarrollo crítico del pensamiento, deben ser los profesores aquellos que faciliten a los alumnos buena parte de las herramientas necesarias para descifrar las relaciones de poder subyacentes entre las diferentes variedades de la lengua (Parra, 2016). Los resultados obtenidos en el apartado de conocimientos sociolingüísticos demostraron un conocimiento discreto en este ámbito, especialmente respecto a su L1, por lo que sería necesario el desarrollo de conocimientos al respecto en talleres o programas formativos.
2. Celebración de la diversidad lingüística. Esta categoría hace referencia al interés y al respeto no solo suscitado ante las variedades diatópicas en su L2-L3, sino también en la L1. Si bien en el caso de las L2-L3 esta celebración es indiscutible, en su L1 este aspecto no se ve reflejado, tal y como se observa en visión restrictiva de los profesores como hablantes plurilingües en sus respuestas en los cuestionarios demográficos. En el análisis de este punto y el anterior se ve reflejado, de nuevo, la desconcertante desconexión entre una espléndida

sensibilidad ante la diversidad en el español en contraste con aquella asociada con la lengua china, que podría explicarse nuevamente debido a la diferente conceptualización sociolingüística de ambas. De esta manera, cualquier programa de formación docente debería incluir una profunda reflexión entre las diferencias entre la taxonomía de lenguas y dialectos en su cultura meta y en la de la lengua extranjera.

3. Predisposición a la defensa de cualquier variedad de los alumnos. Esta característica se antoja como clave para aceptar la variedad que los alumnos chinos pudieran llevar a clase, especialmente en estadios avanzados del aprendizaje, y debería verse reflejada en acciones como la facilitación de recursos para suplir toda la diversidad que no puede abarcar el docente. En este sentido, el bagaje internacional y el contacto con la variación de todos los profesores participantes satisfaría esta característica. Siendo las actitudes ante las diferentes variedades de la lengua un constructo no estático, sujeto al cambio (Galloway y Rose, 2015), Parra (2016) y Potowski (2002) reclaman la necesidad de que los profesores reflexionen sobre su propio repertorio lingüístico para solventar esta cuestión, pues resulta clave para la correcta implementación de enfoques críticos, sociolingüísticamente informados. La reflexión como método para modificar las actitudes se ha demostrado eficiente (Sweetland, 2010) como mecanismo para revertirlas, y se presume como una de las herramientas transformativas que no debería faltar en ningún programa de formación de profesores de lengua heredada, que consecuentemente llevaría a la adquisición de todo el rango de

conocimientos sociolingüísticos imprescindible.

4. Conocimiento profundo sobre el contexto de los alumnos. Este concepto es también de caudal importancia, pues un conocimiento profundo de la biografía lingüística de los alumnos sería la herramienta que contribuiría a minimizar los malentendidos en cuanto a variación en contextos de clase. Debido a la homogeneidad de los estudiantes universitarios de español en China, se asume que los profesores están en posesión de este conocimiento, que permitirá anticipar malentendidos acerca de la aceptación o no de diferentes formas lingüísticas en entornos educativos.
5. Capacidad de identificar las necesidades de la clase. Esta característica se refiere a la capacidad necesaria por parte del cuerpo docente para impartir propuestas que se adapten de forma estricta a las necesidades de los alumnos y a los géneros (por ejemplo, exámenes), discursos y realidades (fines específicos) en los cuales los alumnos se verán expuestos. Probablemente esta característica lleve, de forma implícita, uno de los aspectos más controvertidos acerca de la introducción de la variación lingüística en propuestas pedagógicas, que es el de ofrecer currículos que respondan o bien a unos principios a favor de propuestas inclusivas, expansivas (Martínez, 2003; Galloway, 2017) con el objetivo de crear individuos multidialectales (Canagarajah, 2006), o bien se centren en satisfacer las necesidades de los alumnos dependiendo estrictamente del contexto en que usarán la lengua. Esta polémica, que de manera muy acertada ya anticipan otros académicos (Andión-Herrero, 2013; McKenzie, 2010), se resolvería en función de

las ideologías y valores que emanaran de la institución educativa y la cultura de profesores y alumnos en cada caso.

6. Capacidad de aplicar los principios clave de ASL. En este caso, un profesor capacitado para impartir clases con enfoques críticos hacia la variación debería identificar aspectos tales como que el lenguaje escrito es diferente del oral, y por ende la variación lingüística debería abordarse de un modo diferente; que los estudiantes necesitan recibir estímulos lingüísticos dentro de su zona de desarrollo próxima (Vygotsky, 1997) incluso en cuanto a variación, que la interacción es esencial para el aprendizaje de segundas lenguas o que la mayoría de las habilidades y conceptos adquiridos en una L1 se transmiten en una L2, si bien es cierto que esta investigación ha demostrado que con las actitudes esta investigación este aspecto podría no ser cierto. En el caso de los profesores investigados aquí, su amplia formación en el campo de la enseñanza de segundas lenguas podría corroborar la adquisición de este conocimiento, aunque las diferencias perspectivas culturales en cuanto a la enseñanza de lenguas podrían ponerlo en duda.

El análisis de dichas características a la luz de los resultados de esta investigación permiten observar que se cumplen de manera parcial, presentándose la mayoría de limitaciones en el entorno de los conocimientos sociolingüísticos en su L1, lo cual daría paso a la necesidad de una reflexión más profunda en este aspecto, sobre todo de manera comparativa con su diferente visión acerca de la L2, que bien podría usarse como elemento conductor para programas de entrenamiento sobre dialectología y su aplicación

en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Limitaciones y Futuras Direcciones

Los datos recogidos en esta tesis doctoral han llevado a la respuesta de las cinco preguntas de investigación planteadas. Aun así, en el proceso de análisis de datos se han identificado una serie de limitaciones y cuestiones que sería necesario atajar en siguientes investigaciones y se describen a continuación.

Probablemente el factor más importante a tener en cuenta a la hora de hacer investigaciones de cariz sociolingüístico en China es la conceptualización de términos básicos por parte de participantes e investigador. En este sentido, y a pesar de que los instrumentos se elaboraron con la intención de minimizar los desacuerdos conceptuales, algunas de las respuestas en las entrevistas invitan a pensar que, para algunos participantes, el entendimiento de conceptos como lengua y dialecto divergía respecto el del entrevistador. Si bien este fenómeno no afecta directamente a la fiabilidad de la información obtenida para responder las preguntas de investigación, posiblemente influenciaría en alguna de las explicaciones que los participantes esgrimieron para justificarlas, especialmente aquellas relativas a los conocimientos sociolingüísticos. Es precisamente en esta clave donde un profundo trabajo interdisciplinar resulta urgente para establecer las bases sobre puntos de encuentro y divergencia acerca de los principales fenómenos sociolingüísticos desde ambas perspectivas, investigación que idealmente debería articularse en proyectos colaborativos entre investigadores chinos y occidentales. Desde el mismo ángulo, una descripción precisa sobre las ideologías presentes en los entornos de enseñanza del español como segundas lenguas, de manera parecida a Wei

(2016), urgiría también para obtener una radiografía completa del entorno sociolingüístico en el cual se aprende español en China.

Otros de los frentes ante los cuales esta investigación se ha visto limitada es la falta de investigaciones previas acerca de la transmisión de actitudes entre una L2 y L3. Tal y como apunta Wolfram (2014), si bien se intuye una transferencia de actitudes ante la variación entre una L1 y L2, este estudio da pistas en dirección a que esta fuera más intensa en el caso de la L2 a la L3 para esta tipología de estudiantes, en un proceso mediante el cual los individuos probablemente aprovecharían el conocimiento sociolingüístico adquirido en la L2 para transferirlo a la L3. En este respecto, y desde un punto de vista de actitudes ante la variación diatópica, esta hipotética transferencia se daría siempre y cuando las lenguas adquiridas guardaran similitudes en cuanto a su naturaleza global o pluricéntrica, o en caso que en su aprendizaje el alumno hubiera experimentado procesos de reflexión al respecto. La tesis que defiende la trascendencia de unos conocimientos sociolingüísticos adquiridos en una L2 como moduladores de las actitudes en una L3 cobra sentido desde el momento en que se acepta que las primeras inevitablemente influyen a las segundas, pero aun así resulta necesario profundizar en la cuestión y confeccionar estudios empíricos en entornos diversos que lo demuestren, porque la sensibilidad sociolingüística de determinadas comunidades puede variar considerablemente por razones históricas, culturales o sociales. La investigación respecto a los fenómenos sociolingüísticos y de ASL asociados con la transmisión de actitudes entre una L2 y una L3 cobra aún más significado si observamos que como resultado de la globalización, el mundo cada vez cuenta con más sujetos que dominan su

lengua nativa, el inglés y están en proceso de adquisición de una tercera, por lo cual el futuro investigador en este campo parece garantizado.

Dentro de este mismo ámbito, otra de las cuestiones que se esgrime en esta tesis es la caracterización de los alumnos y profesores como hablantes de español como L3. Si bien y tras atender la biografía lingüística de los participantes parece confirmarse que lo son, es lícito también cuestionarse hasta qué punto su dominio de la L2 les confiere esta categoría, esto es, hasta qué punto su nivel de inglés, representado en muchos casos como de nivel medio en cuanto a la competencia lectora y limitado en la competencia oral define la categorización de un sujeto como hablante de esta lengua extranjera. Para responder esta pregunta, es necesario hacer incursiones filosóficas sobre el significado real de hablar una lengua extranjera. La naturaleza multifactorial, llena de matices, acerca de las respuestas que pudiéramos obtener, no hace más que añadir más capas a la complejidad del análisis de estos conceptos.

Para terminar, y no menos importante, tras la validación empírica de un cuestionario medidor de las actitudes ante la variación diatópica como la obtenida en esta tesis doctoral, resultaría necesario administrarlo en muestras más elevadas de participantes, especialmente en el caso de los profesores y para tener una visión más amplia de sus actitudes ante la variación diatópica. Del mismo modo, esto sería necesario para el caso de las actitudes ante las variedades más habladas del español, puesto que la escasez en el número de valoraciones de los profesores podría poner sus resultados en entredicho a pesar de su contundencia.

Conclusiones Finales

La elaboración de esta tesis doctoral supone otro grano de arena para lograr un mejor entendimiento de las características del entorno y participantes del sistema universitario chino en cuanto a la enseñanza del español, y se añade a una tendencia creciente en los últimos diez años como resultado del creciente interés hacia uno de los países que más estudiantes de la lengua española como lengua extranjera posee. Las características tanto de la lengua española como del entorno estudiado señalan un crecimiento continuado en esta dirección al cual los hallazgos de este estudio van a contribuir.

Desde el punto de vista de actitudes hacia la variación diatópica, los resultados obtenidos responden a las hipótesis planteadas y muestran un panorama ciertamente optimista respecto su aceptación en clase, no solo en la actualidad, sino ante el éxito de la potencial implementación de propuestas pedagógicas críticas y sociolingüísticamente informadas. Prueba de ello son las actitudes positivas ante la variación diatópica mostradas por los alumnos, así como una percepción positiva sobre las variedades más habladas del español, con el único matiz referente a la asimetría de conocimientos respecto cada una de ellos. En el caso de los profesores, la situación es parecida a la de los alumnos, siendo la principal diferencia la intensidad de dichas actitudes y una altamente significativa ausencia de juicios en sentido positivo y negativo acerca de las variedades más habladas.

Desde un punto de vista metodológico, esta tesis doctoral aporta un instrumento estadísticamente validado para la medición de las actitudes ante la variación diatópica en

clase. En el campo del estudio de las actitudes de segundas lenguas, cuyos estudios se concentran principalmente en participantes con un nivel más avanzado a los cuales se les puede administrar otro tipo de instrumentos, la confección de este instrumento, válido tanto para estudiantes en niveles iniciales como avanzados, supone una herramienta valiosa que permite la comparación de grupos con diferente nivel y pionera hasta la fecha en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.

Tal y como se ha mencionado en el capítulo de conclusiones, la incuestionable hegemonía del inglés como primera segunda lengua, que cada vez cuenta con más hablantes en el mundo, abre la puerta a uno de los grandes retos de investigación que se adivinan en un futuro próximo: la interacción entre el trinomio L1, L2 y L3 desde cualquier punto de vista lingüístico, y por lo que concierne a esta tesis, en materia de actitudes lingüísticas. Para el estudio de esta realidad, un paso esencial es la unificación de criterios entre las tres realidades lingüísticas, aspecto sumamente complicado cuando las tres se conciben de manera distinta desde perspectivas sociales, culturales, históricas, afectivas y de aprendizaje, y al cual la realización de esta tesis doctoral también ha contribuido.

REFERENCIAS

- Abdi, H., & Williams, L. J. (2010). Principal component analysis. *Wiley interdisciplinary reviews: computational statistics*, 2(4), 433-459.
- Adger, C., Walt W., & Christian, D. (2007). *Dialects in schools and communities* (2nd ed.). Mahweh: Erlbaum.
- Adolphs, S. (2005). I don't think I should learn all this – A longitudinal view of attitudes towards “native speaker” English. En C. Gnutzmann & F. Intemann (Eds.), *The globalisation of English and the English language classroom* (pp. 115–127). Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Alfonso de Tovar, I., Cáceres-Lorenzo, M., Wang, L. (2017). Inventario cultural latinoamericano para alumnos chinos (A1-A2). En Maestu, E. B., Andrevá, F. G., & López, M. M. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, (pp. 121-132), Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Andión-Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 21, 21-33.
- Andión-Herrero, M. A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista signos*, 46(82), 155-189.
- Amin, N. (1997). Race and the identity of the nonnative ESL teacher. *TESOL quarterly*, 31(3), 580-583.
- Arévalo, J. A. L., Marzábal, Ó. R., & Gastelum, S. V. (2014). La irrupción de China en el tlcán: efectos sobre el comercio intra-industrial de México. *Economía unam*, 11(31), 84-113.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language* (Vol. 83). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Ballinger C., Yardley L. y Paine P. Observation and Action Research. En Marks, D. F., & Yardley, L. (Eds.). (2004). *Research methods for clinical and health psychology*, (pp. 102-121). NY: Sage.
- Bárcena, A. (2015). *Innovación para el desarrollo: Reflexiones desde América Latina y el Caribe*. Presentación para la Comisión económica para América Latina y el Caribe. Disponible en <https://www.cepal.org/noticias/paginas/8/33638/Innovacionparaeldesarrollo.pdf>
- Barratt, L. (2014). Teaching the expanding universe of Englishes. En A. Mahboob & L. Barratt (Eds.), *Englishes in multilingual contexts: Language variation and education* (pp. 99–113). Dordrecht: Springer.
- Bartram, B. (2010). *Attitudes to modern foreign language learning: Insights from comparative education*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Bayard, D., Weatherall, A., Gallois, C., & Pittam, J. (2001). Pax Americana? Accent attitudinal evaluations in New Zealand, Australia and America. *Journal of sociolinguistics*, 5(1), 22-49.
- Beaudrie, S. M., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. New York, NY: McGraw-Hill Education Create.
- Beaudrie, S., Amezcua, A., & Loza, S. (2019). Critical language awareness for the heritage context: Development and validation of a measurement questionnaire. *Language Testing*, 0265532219844293.
- Bernárdez, E. (2010). Spanish: A centreless multicentered language? *International Conference on Pluricentric Languages: Linguistic Variation and Sociocognitive Dimensions*. Braga: Catholic University of Portugal.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). Attitudes and Attitude Change: Social Psychology. Hove, UK.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bosque, I. (2009). Prólogo. En *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. (pp. 41-48).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic analysis. En

- Liamputtong (Ed.) (2019). *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, (pp. 843-860). Springer, NY.
- Brown, K. (2006). Models, methods, and curriculum in ELT preparation. En B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson (Eds.). *The Handbook of World Englishes* (pp. 680– 693).
- Burns, K. E. (2018). Marginalization of Local Varieties in the L2 Classroom: The Case of US Spanish. *L2 Journal*, 10(1).
- Butler, Y. G. (2007). How are nonnative-English-speaking teachers perceived by young learners? *TESOL Quarterly*, 41(4), 731–755.
- Canagarajah, A. S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College composition and communication*, 57(4), 586-619.
- Cardinal, R. N., & Aitken, M. R. (2013). *ANOVA for the behavioral sciences researcher*. Psychology Press.
- Cargile, A.C., Bradac, J.J. (2001). Attitudes toward language: a review of speaker-evaluation research and a general process model. En Gudykunst, W.B. (Ed.), *Communication Yearbook*, vol. 25, pp. 347–382.
- Cargile, A. C., Giles, H., Ryan, E. B., & Bradac, J. J. (1994). Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language & Communication*, 14(3), 211-236.
- Cargile, A. C., Takai, J., & Rodríguez, J. I. (2006). Attitudes toward African-American vernacular English: A US export to Japan? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(6), 443–456. <http://doi.org/10.2167/jmmd472.1>
- Carter, P. M. (2007). Phonetic variation and speaker agency: Mexicana identity in a North Carolina middle school. *Penn Working Papers in Linguistics* , 13, 1– 15.
- Cestero, A., & Paredes, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. *ALFAL*, 50, 652-683.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Chen, C., Lee, S. Y., & Stevenson, H. W. (1995). Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among East Asian and North American students. *Psychological Science*, 6(3), 170-175.

- Chen, P. (1999). *Modern Chinese: history and sociolinguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chen, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza del español en China. En Maestu, E. B., Andrevá, F. G., & López, M. M. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, (pp. 229-241), Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Chiba, R., Matsuura, H., & Yamamoto, A. (1995). Japanese attitudes toward English accents. *World Englishes*, 14(1), 77–86. <http://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1995.tb00341.x>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98.
- Coseriu, E. (1981). Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología. *LEA: Lingüística española actual*, 3(1), 1-32.
- Coupland, N. (2010). *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Blackwell.
- Coupland, N., & Bishop, H. (2007). Ideologised values for British accents 1. *Journal of sociolinguistics*, 11(1), 74-93.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), 321-333.
- Crookes, G. (2013). *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. Routledge.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners’ motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language learning*, 55(4), 613-659.
- Davison, C., & Lai, W. Y. A. (2007). Competing identities, common issues: Teaching (in) Putonghua. *Language Policy*, 6(1), 119-134.
- Del Real Alcalá, J. (2011). La teoría del Estado de F. Meinecke: modelos de Estado moderno según las doctrinas "Staatsnation" y "Kulturnation". *Revista de estudios políticos*, (154), 177-210.
- Derwing, T. M., Fraser, H., Kang, O., & Thomson, R. I. (2014). L2 accent and ethics: Issues that merit attention. En *Englishes in multilingual contexts* (pp. 63-80). Springer, Dordrecht.

- Dewaele, J. M. (2009a). Perception, attitude and motivation. In Cook, V., & Wei, L. (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics Volume 1: Volume One Language Teaching and Learning*, (pp. 163-191). London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Dewaele, J. M. (2009b). Individual differences in second language acquisition. In Ritchie, W., & Bhatia, T (Eds.), *The new handbook of second language acquisition (2)*, (pp. 623-646). London, UK: Emerald.
- Deng, Z., & Treiman, D. J. (1997). The impact of the cultural revolution on trends in educational attainment in the People's Republic of China. *American journal of sociology*, 103(2), 391-428.
- Donés Rojas, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China. *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (8), 1-22.
- Dong, J. (2009). 'Isn't it enough to be a Chinese speaker': Language ideology and migrant identity construction in a public primary school in Beijing. *Language & Communication*, 29(2), 115-126.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-32.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dragojevic, M., Giles, H., & Watson, B. M. (2013). *Language ideologies and language attitudes: A foundational framework*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Ducar, C. (2012). SHL learners' attitudes and motivations: Reconciling opposing forces. In Beaudre, S., Fairclough, M. (eds). *Spanish as a heritage language in the United*

States: The state of the field, (pp.161-178). Washington: Georgetown University Press.

- Efe agency. (2018, 19 de septiembre). El español, nueva asignatura del bachillerato chino. *La vanguardia*. Consultado en <https://www.lavanguardia.com/vida/20180919/451910810939/espanol-asignatura-bachillerato-china-rae.html>
- Eisenstein, M. (1982). A study of social variation in adult second language acquisition. *Language Learning*, 32(2), 367-391.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 16(4), 409-441.
- Ellis, R., & Ellis, R. R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Erwin, P (2001). *Attitudes and persuasion*. Hove: Psychology Press.
- Fairclough, N. (1995). Critical language awareness and self-identity in education. En D. Corson (Ed.), *Discourse and power in educational organizations*, (pp. 257-272). NY: Hampton Press.
- Fairclough, M. (2006). Spanish/English Interaction in US Hispanic Heritage Learners' Writing. En Mar-Molinero, C. ; Stewart, M. (eds.). *Globalization and Language in the Spanish Speaking World: Macro and Micro Perspectives* (pp. 76-93). Londres: Palgrave Macmillan.
- Fairclough, M. (2016). Incorporating additional varieties to the linguistic repertoires of heritage language learners. En M. Fairclough y S. Beaudrie (eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*, (pp. 143-166), Washington: Georgetown University Press.
- Ferketich, S. (1991). Focus on psychometrics: Aspects of item analysis. *Research in Nursing & Health*, 14, 165–168.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fishbein, J., Ajzen, N. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flege, J. E., & Liu, S. (2001). The effect of experience on adults' acquisition of a second language.. *Studies in second language acquisition*, 23(4), 527-552.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. *A companion to qualitative*

research, 3, 178-183.

- Forgas, J. P. (1992). Affect in social judgments and decisions: A multiprocess model. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 227-275). Academic Press.
- Funye, D. F., & Zhao, J. (2015). Investigating Cantonese speakers' language attitudes in Mainland China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(4), 357-371.
- Galloway, N. (2013). Global Englishes and English Language Teaching (ELT)—Bridging the gap between theory and practice in a Japanese context. *System*, 41(3), 786-803.
- Galloway, N. (2017). *Global Englishes and change in English Language Teaching: Attitudes and impact*. Routledge.
- Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. London: Routledge.
- Gao, X. (2015). The ideological framing of 'dialect': an analysis of mainland China's state media coverage of 'dialect crisis' (2002–2012). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(5), 468-482.
- Gao, X., Su, X., & Zhou, L. (2000). Pre-handover language attitudes in Hong Kong, Beijing, and Guangzhou. *Journal of Asian Pacific Communication*, 10(1), 135–153.10.1075/japc.10.1.08gao
- García Delgado, J. (2009). Lengua, cultura, economía: una presentación. *Revista de Occidente* 335, 5-8.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore, MD: Arnold.
- Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association, London, Canada.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Garrett, P. (2009). Attitudes in Japan and China towards Australian, Canadian, New Zealand, UK and US Englishes.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.

- Garrett, P., Williams, A., & Evans, B. (2005). Accessing social meanings: Values of keywords, values in keywords. *Acta Linguistica Hafniensia*, 37(1), 37-54.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (1999). Evaluating dialect in discourse: Teachers' and teenagers' responses to young English speakers in Wales. *Language in Society*, 28(3), 321-354.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. University of Wales Press.
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y comunicación social*, 15, 63-95.
- Gass, R. & Seiter, J. (1999). *Persuasion: Social Influence and Compliance Gaining*. MA: Boston Allyn and Bacon.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Giles, H., & Niedzielski, N. (1998). German sounds awful, but Italian is beautiful. *Language myths*, 85-93.
- Giles, H., Taylor, D. M., & Bourhis, R. Y. (1977). Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, 7(2), 165-174.
- González Puy, I. (2006). El español en China. *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*.
- González Puy, I. (2012). El hispanismo en China. En *El español en China, Anuarial 2012*, Instituto Cervantes, Madrid.
- Gould, P., & White, R. (1974). *Mental Maps*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- de Guignes, J. (1761). Le Fou-Sang des Chinois est-il l'Amérique?. *Memoires de l'Academie des Inscriptions et Belles Lettres*, 28, 505-526.
- Guo, L. (2004). The relationship between Putonghua and Chinese dialects. In *Language policy in the People's Republic of China* (pp. 45-54). Dordrecht: Springer.
- Gutierrez, M., & Fairclough, M. (2006). Incorporating linguistic variation into the classroom. En B. Lafford y R. Salaberry (eds.), *The art of teaching Spanish*, (pp. 173-191), Washington: Georgetown University Press.
- Harwell, M. R., Rubinstein, E. N., Hayes, W. S., & Olds, C. C. (1992). Summarizing

- Monte Carlo results in methodological research: The one-and two-factor fixed effects ANOVA cases. *Journal of educational statistics*, 17(4), 315-339.
- Hashemi, M. R., & Babaii, E. (2013). Mixed methods research: Toward new research designs in applied linguistics. *The Modern Language Journal*, 97(4), 828-852.
- He, D., & Li, D. (2009). Language attitudes and linguistic features in the 'China English' debate 1. *World Englishes*, 28(1), 70-89.
- Helfrich, U. (2008). El valor de la diversidad en la conciencia lingüística. In 2008. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, (pp. 1-19), Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Hoenigswald, H. M. (1966). A proposal for the study of folk-linguistics. *Sociolinguistics*, 16, 16.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The modern language journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278-292.
- Internet World Stats. (2019, 4 de mayo). Consultado en <https://www.internetworldstats.com>
- Kachru, B. (1985). Institutionalized second language varieties. In S. Greenbaum (Ed.), *The English language today*, (pp. 211-226). London:Oxford University Press.
- Kachru, B.(2006). The English language in the outer circle. *World Englishes*, 3, 241-255.
- Kloss, H. (1967). Abstand languages' and ausbau languages. *Anthropological linguistics*, 29-41.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In Duranti, A. (Ed.), *A companion to linguistic anthropology*, (pp. 496-517). Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.
- Instituto Cervantes (2012). *El español en el mundo, Anuario 2012*. Instituto Cervantes,

Edición digital. Consultado en:
<https://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/Anuario%202012.pdf>

- Instituto Cervantes (2018). *El español, una lengua viva*. Instituto Cervantes, Edición digital.
- Jenkins, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *Tesol Quarterly*, 39(3), 535-543.
- Jiménez, J. C., & Moreno, A. N. (2007). Economía y lengua: el español en el comercio internacional. *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, (13), 3.
- Jodai, H., Pirhadi, J., & Taghavi, M. (2014). Attitudes towards native speaker norms: Evidence from an Iranian context. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 98, 789–798.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*, 1, 210-223.
- Kim, H. Y. (2017). Statistical notes for clinical researchers: chi-squared test and Fisher's exact test. *Restorative dentistry & endodontics*, 42(2), 152-155.
- Kinginger, C. (2004). Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. *Negotiation of identities in multilingual contexts*, 21(2), 219-242.
- Kirkpatrick, A., & Xu, Z. (2002). Chinese pragmatic norms and “China English”. *World Englishes*, 21(2), 269–279. <http://doi.org/10.1111/1467-971X.00247>
- Kurpaska, M. (2010). *Chinese language (s): A look through the prism of the great dictionary of modern Chinese dialects* (Vol. 215). Walter de Gruyter, Berlin.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change: Social factors*. Oxford: Blackwell.
- Leland, C. G. (1875). *Fusang: Or, The Discovery of America by Chinese Buddhist Priests in the Fifth Century*. London, UK: Trubner and Co.
- Leeman, J. (2014). Critical approaches to the teaching of Spanish as a local-foreign language. *The handbook of Hispanic applied linguistics*, 275-292. London: Routledge.
- Leeman, J., & Serafini, E. J. (2016). *Sociolinguistics for Heritage Language Educators*

and Students. En M. Fairclough y S. Beaudrie (eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*, (pp. 56-79), Washington: Georgetown University Press.

Leppänen, S., & Kalaja, P. (2002). Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences. *Studia Linguistica Et Litteraria Septentrionalia. Studies Presented to Heikki Nyssönen*, 189-203.

Li, L., & Walsh, S. (2011). Technology uptake in Chinese EFL classes. *Language teaching research*, 15(1), 99-125.

Li, Q. (2014). Differences in the motivation of Chinese learners of English in a foreign and second language context. *System*, 42, 451-461.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). The only generalization is: There is no generalization. *Case study method*, 27-44.

Liping, C. (2011). An Investigation into the Language Attitudes of the Changzhou Citizens [J]. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, (34) 4.

Lippi-Green, R. (2004). Language ideology and language prejudice. *Language in the USA: Themes for the twenty-first century*, 289-304.

Lix, L. M., Keselman, J. C., & Keselman, H. J. (1996). Consequences of assumption violations revisited: A quantitative review of alternatives to the one-way analysis of variance F test. *Review of educational research*, 66(4), 579-619.

Lovell, J. (2015). *The Opium War: Drugs, Dreams, and the Making of Modern China*. London: The Overlook Press.

Lucas, T., de Oliveira, L. C., & Villegas, A. M. (2014). Preparing linguistically responsive teachers in multilingual contexts. In In A. Mahboob & L. Barratt (Eds.), *Englishes in multilingual contexts* (pp. 219-230). Springer, Dordrecht.

Lynch, M. (2002). Why engage? China and the logic of communicative engagement. *European Journal of International Relations*, 8(2), 187-230.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. En Young, D. (ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, (pp. 24-41). Boston, MA: McGraw Hill.

MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language:

- Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564-576.
- Makley, C. E. (2003). Gendered boundaries in motion: Space and identity on the Sino-Tibetan frontier. *American ethnologist*, 30(4), 597-619.
- Mar-Molinero, C. (2007). Language Imperialism and the Spread of Global Spanish. In N. Echávez-Solano y K. Dworkin, (eds.), *Spanish and Empire*, (pp. 155-172), Nashville: Vanderbilt University Press.
- Mar-Molinero, C. (2010). The spread of global Spanish: From Cervantes to reggaetón. En M. Coupland (Ed.), *The handbook of language and globalization*, (pp. 162-184). Wiley Blackwell.
- Marcos Marín, F. (2006). *Los retos del español*. Madrid - Francfort del Meno: Iberoamericana/ Vervuert.
- Marco-Martínez, C. M., & Marco, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, (56), 3-14.
- Martínez, G. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1(1), 1-14.
- Marr, T. (2005). Language and the capital: A case study of English 'language shock among Chinese students in London. *Language Awareness*, 14(4), 239-253.
- Masgoret, A., & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1), 123-163.
- Matsuda, A. 2000. Japanese attitudes towards English: A case study of high school students. Unpublished Ph.D. thesis, Department of English, Purdue University.
- Matsuura, H., Fujieda, M., & Mahoney, S. (2004). The officialization of English and ELT in Japan: 2000. *World Englishes*, 23(3), 471-487.
- Maoying, X. (2003). Affective Factors and College English Teaching in China [J]. *Foreign Languages and Their Teaching*, 3, 23-26.
- McHugh, M. L. (2013). The chi-square test of independence. *Biochemia medica: Biochemia medica*, 23(2), 143-149.
- McKenzie, R. (2003). Attitudes of Japanese nationals resident in Scotland towards

standard and non-standard varieties of Scottish English speech. Northumbria University.

- McKenzie, R. M. (2008a). Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English: a Japanese case study. *International journal of Applied linguistics*, 18(1), 63-88.
- McKenzie, R. M. (2008b). The role of variety recognition in Japanese university students' attitudes towards English speech varieties. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(2), 139-153.
- McKenzie, R. M. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. Heidelberg, GE: Springer Science & Business Media.
- McKenzie, R. M., & Gilmore, A. (2017). "The people who are out of 'right' English": Japanese university students' social evaluations of English language diversity and the internationalisation of Japanese higher education. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 152-175.
- Medina, A. L., Hathaway, J. I., & Pilonieta, P. (2015). How Preservice Teachers' Study Abroad Experiences Lead to Changes in Their Perceptions of English Language Learners. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 25, 73-91.
- Morales, M. (2018, septiembre). La RAE abre en China su primer centro de estudio del español. *El país*.
- Morales, H. L. (2010). *La andadura del español por el mundo*. Madrid: Taurus.
- Moreno-Fernández, F. (2005). *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona: Ariel.
- Moreno-Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno-Fernández, F. (2018). *Tras Babel* (Vol. 50). Madrid: Ediciones Nobel.
- Nero, S., & Ahmad, D. (2014). *Vernaculars in the classroom: Paradoxes, pedagogy, possibilities*. London, UK: Routledge.
- Niedzielski, N. (1999). The effect of social information on the perception of sociolinguistic variables. *Journal of language and social psychology*, 18(1), 62-85.
- Niedzielski, N. A., & Preston, D. R. (1999). *Folk linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13
- Oesterreicher, W. (2004). El problema de los territorios americanos. *III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Madrid: Instituto Cervantes.
http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm
 (1.09.2010)
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter.
- Ortega, L. (2014). Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. *Theories in second language acquisition: An introduction*, 245-272.
- Osborn, D. Z. (2006). African languages and information and communication technologies: Literacy, access, and the future. In *Selected proceedings of the 35th annual conference on African linguistics* (pp. 86-93). Sommerville, MA: Proceedings Project.
- Ouyang, H. (2000). One-way ticket: A story of an innovative teacher in mainland China. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(4), 397-425.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In Cook, V. (ed.), *Portraits of the L2 user*, (pp. 277-302), Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pan, L. (2011). English language ideologies in the Chinese foreign language education policies: a world-system perspective. *Language Policy*, 10(3), 245.
- Pan, L., & Block, D. (2011). English as a “global language” in China: An investigation into learners’ and teachers’ language beliefs. *System*, 39(3), 391-402.
- Parra, M. L. (2016). Critical approaches to heritage language instruction. En M. Fairclough y S. Beaudrie (eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*, (pp. 166-190), Washington: Georgetown University Press.
- Penny, R., & Penny, R. J. (2004). *Variation and change in Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. London:

Routledge.

- Piña, K., & Romano, E. (2015). El español: medio y fin en el intercambio turístico y académico entre Latinoamérica y China. *Signos Universitarios*, 34(51).
- Pray, L., & Marx, S. (2010). ESL teacher education abroad and at home: A cautionary tale. *The Teacher Educator*, 45(3), 216-229.
- Prodromou, L. (1992). What culture? which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(1), 39–50. <http://doi.org/10.1093/elt/46.1.39>
- Perloff, R. (2003). *The dynamics of persuasion*. London: Lawrence Erlbaum.
- Potowski, K. (2002). Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training. *ADFL Bulletin*, 33(3), 35-42.
- Preston, D.R. (1989). *Perceptual Dialectology*. Dordrecht: Foris.
- Preston, D. (2000). Three kinds of Sociolinguistics and SLA: a psycholinguistic perspective. En B. Swierzbinska (ed.), *Social and Cognitive Factors in SLA*, (pp. 164 - 189), Somerville, MA.: Cascadia.
- Preston, D. R. (2013). Language with an attitude. *The handbook of language variation and change*, 157-182.
- Prior, M. (2016) Contextualizing emotion in multilingual interaction: Theoretical and methodological perspectives. In Prior, M. T., & Kasper, G. (Eds.), *Emotion in multilingual interaction* (Vol. 266) , (pp. 1-21). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- del Real Alcalá, J. A. (2011). La teoría del Estado de F. Meinecke: modelos de Estado moderno según las doctrinas "Staatsnation" y "Kulturnation". *Revista de estudios políticos*, (154), 177-210.
- Roskos-Ewoldsen, D. (2008). Attitudes. In *The International Encyclopedia of Communication* (Vol.3, pp. 241-244). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell).
- Saillard, C. (2004). On the promotion of Putonghua in China: How a standard language becomes a vernacular. In *Language Policy in the People's Republic of China* (pp. 163-176). Springer, Dordrecht.
- Sánchez Griñán, A. (2009a). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China:*

- Sánchez Griñán, A. (2009b). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (8), 1-40.
- Schafer, E. (1989). Fusang and beyond: The Haunted Seas to Japan. *Journal of the American Oriental Society*, 109(3), 379-399. doi:10.2307/604140
- Schumann, J.H. 1978. The acculturation model for second-language acquisition. In Gringras, R.C. (ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*, (pp. 27–107). Arlington, VI: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H. (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 23-42.
- Schoonmaker-Gates, E. (2017). Regional Variation in the Language Classroom and Beyond: Mapping Learners' Developing Dialectal Competence. *Foreign Language Annals*, 50(1), 177-194.
- Schwartz, S. H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 711-728.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Shin, N. L., & Henderson, M. (2017). A sociolinguistic approach to teaching Spanish grammatical structures. *Foreign Language Annals*, 50(1), 195-213.
- Song, Y., & Wang, J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español.: Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (72), 201-216.
- Spolsky, B. (2014). Language management in the People's Republic of China. *Language*, 90(4), 165-179.
- Stanford, J. & Evans, J. (2012). The influence of Mandarin Chinese on minority languages in rural southwest China: a sociolinguistic study of tones in contact, 2012(215), pp. 79-100. Retrieved 9 Feb. 2019, from doi:10.1515/ijsl-2012-0030
- Starks, D., & Paltridge, B. (1996). A note on using sociolinguistic methods to study non-native attitudes towards English. *World Englishes*, 15(2), 217-224.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Szalay, L. B., & Deese, J. (1978). *Subjective meaning and culture: An assessment through word associations*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36.
- Talmy, S., & Richards, K. (2010). Theorizing qualitative research interviews in applied linguistics. *Applied linguistics*, 32(1), 1-5.
- Tang, C. (1997). The identity of the nonnative ESL teacher. *TESOL quarterly*, 31(3), 577-580.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. In Bergman, M (Ed.) *Advances in mixed methods research*, 101-119. London, Sage.
- Tauber, R. (1998). *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!*. ERIC Digest.
- Tiedong, Y. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *Sinoele. Revista de enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 9(2), 17-41.
- Thompson, R. (1992). Spanish as a Pluricentric Language. En CLYNE, Michael (ed.), *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*, (pp. 45-70), Berlín: Mouton de Gruyter.
- Tokumoto, M., & Shibata, M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation. *World Englishes*, 30(3), 392-408.
- Tran, T. T. T., Baldauf Jr, R. B., & Moni, K. (2013). Foreign language anxiety: Understanding its status and insiders' awareness and attitudes. *Tesol Quarterly*, 47(2), 216-243.
- Velásquez, S. O. (2017). Inversión Extranjera Directa de China en América Latina y el Caribe, aspectos metodológicos y tendencias durante 2001-2016. *Economía Informa*, 406, 4-17.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). NY: Springer Science & Business Media.

- Vidal, M. (2018, 19 de septiembre). Los duros comienzos del español, “un francés mal hablado”, en China. *El país*. Consultado en https://elpais.com/cultura/2018/09/18/actualidad/1537294866_533527.html
- Wänke, M., Bohner, G., & Jurkowitsch, A. (1997). There are many reasons to drive a BMW: Does imagined ease of argument generation influence attitudes?. *Journal of Consumer Research*, 24(2), 170-177.
- Wang, L., & Ladegaard, H. J. (2008). Language attitudes and gender in China: Perceptions and reported use of Putonghua and Cantonese in the southern province of Guangdong. *Language Awareness*, 17(1), 57–77.10.2167/la425.0
- Wang, Y. (2013). Non-conformity to ENL norms: A perspective from Chinese English users. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(2), 255–282. <http://doi.org/10.1515/jelf-2013-0015>
- Wang, W. (2015). Teaching English as an international language in China: Investigating university teachers' and students' attitudes towards China English. *System*, 53, 60-72.
- Wang, Y., & Jenkins, J. (2016). “Nativeness” and intelligibility: Impacts of intercultural experience through English as a lingua franca on Chinese speakers’ language attitudes. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(1), 38-58.
- Wei, M. (2016). Language ideology and identity seeking: Perceptions of college learners of English in China. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(2), 100-113.
- Wenfeng, W., & Gao, X. (2008). English language education in China: A review of selected research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5), 380-399.
- Wesely, P. M. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 98-117
- Westad, O. (2012). *Restless empire: China and the world since 1750*. NY: Perseus Books.
- Williams, A., Garrett, P., & Coupland, N. (1999). Dialect recognition. In D. Long, & D. R. Preston (eds.). *Handbook of perceptual dialectology* (pp. 345-358). Amsterdam: John Benjamins.
- Wolfram, W. (2014). Integrating language variation into TESOL: Challenges from English globalization. In A. Mahboob & L. Barratt (Eds.), *Englishes in*

multilingual contexts: Language variation and education (pp. 15–31). Dordrecht: Springer.

Wolfram, W., Carter, P., & Moriello, B. (2004). Emerging Hispanic English: New dialect formation in the American South. *Journal of Sociolinguistics*, 8, 339– 358.

Wolfram, W., & Schilling-Estes, N. (2006). *American English: Dialects and variation*. Malden: Blackwell.

Xie, J. (2006). The Attitudes of Different Ethnic Groups to Putonghua [J]. *Applied Linguistics*, 3.

Xinhuanet. El número de estudiantes chinos en España creció un 21% (2017, Abril 25). Obtenido de http://spanish.xinhuanet.com/chinaiber/2017-04/26/c_136234097.htm

Yamashita, J. (2004). Reading Attitudes in L1 and L2, and Their Influence on L2 Extensive Reading. *Reading in a foreign language*, 16(1), 1-19.

Yamur, K. (2004). Language maintenance patterns of Turkish immigrant communities in Australia and Western Europe: The impact of majority attitudes on ethnolinguistic vitality perceptions. *International Journal of the Sociology of Language*, 165, 121-42.

Yang, Y. (2000). *History of English Education in China (1919-1998)*. Harvard Graduate School of Education (non-published paper)

Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. *Motivation, language identity and the L2 self*, 86(1), 144-163.

Yook, C., & Lindemann, S. (2013). The role of speaker identification in Korean university students' attitudes towards five varieties of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(3), 279-296.

Young, A. S. (1994). Language in a changing Europe. *British Studies in Applied Linguistics*, 9, 112-22.

Yuan, Y. (1998). *Sociolinguistic dimensions of the compliment event in the southwestern Mandarin spoken in Kunming, China* (Doctoral dissertation, Indiana University Bloomington).

Zahn, C. J., & Hopper, R. (1985). Measuring language attitudes: The speech evaluation instrument. *Journal of language and social psychology*, 4(2), 113-123.

Zhang, F. (2005). Economic development level effects on people's attitude toward

language – A survey on different attitudes of college students in Jiangxi province toward dialect in Jiangxi and Mandarin (Putonghua). *Journal of Jiangxi Institute of Education*, 11(5), 66–68.

Zhang, J. (2016). *Language attitudes and identities in multilingual China: A linguistic ethnography*.

Zheng, S. (2015): *Didáctica de español en la educación Avanzada en China* [全国高等院校西班牙语教育研]. Beijing: FLTRP.

Zheng S., Liu, Y, Wang, M. (2011) deng 九, 郑书祺, & 王萌萌. (2011). *Investigación de la educación del español en escuelas superiores de China*. Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras. 全国高等院校西班牙语专业本科课程研究外语教学与研究, 43(4), 574-582.

Zhou, M. (2002). The spread of Putonghua and language attitude changes in Shanghai and Guangzhou, China. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(2), 231–253.10.1075/japc.11.2.07zho

Zuo, J. (1991). Political religion: The case of the cultural revolution in China. *Sociological Analysis*, 52(1), 99-110.

Zwickl, S. 2002. *Language attitudes, ethnic identity and dialect use across the Northern Ireland border*. Armagh and Monaghan. Belfast: Queen's University Press.

APÉNDICE A
CUESTIONARIO

This survey is conducted by the School of International Languages and Cultures of the Arizona State University, to better understand the thoughts and beliefs of learners of Spanish. This questionnaire consists of three sections. Please read each instruction and write your answers. This is not a test so there are no “right” or “wrong” answers. You just have to write your pseudonym when required as it will help me to find you if you should be interviewed. The results of this survey will be used only for research purpose so please give your answers sincerely. Thank you very much for your help!!

此项调查由美国亚利桑那州立大学国际语言文化学院开展，旨在更好地理解西班牙语学习者的想法和认知。该问卷由三部分组成。请您在回答之前认真阅读题目。这不是测试，因此答案并无对错之分。您需要按照要求填写您的笔名，因为若您需要接受采访，它会帮我找到您。本次调查的结果仅用于研究目的，所以请您给出真实答案。非常感谢您的帮助!!

Part 1. Answer these questions about you. 请回答下列关于您个人的问题

1. Pseudonym: 笔名
2. In what university are you studying Spanish? 您在哪所大学学习西班牙语?
3. I am a... 我是
4. teacher 教师 student 学生
5. Gender 性别
 male 男 female 女
6. What's your native language? 您的母语是什么?
7. Check all the boxes that apply: 请选择所有符合选项
 I speak Mandarin. 我讲普通话。
 I speak another Chinese dialect. Which one/s? 我讲方言。哪一种/哪一些?
 I speak another language spoken in China. Which one/s? 我讲中国境内的其他语言。哪一种/哪一些?
8. Have you been in contact with any Spanish-speaking culture or language before starting college? 在上大学之前，您是否对西班牙语或是西语国家文化有所了解?
 Yes 是 No 否
If yes, please elaborate:
如是，请具体说明：
9. How would you classify the area of China you come from? 您认为您的家乡属于中国的哪类地区?
 rural 农村 urban 城市
10. Please rate your current overall proficiency in these languages by ticking one. 请您根据您目前的语言能力做出选择。

English Spanish
英语 西班牙语

- Upper intermediate level and over – Able to converse about general matters of daily life and topics of one’s specialty and grasp the gist of lectures and broadcasts. Able to read high-level materials such as newspapers and write about personal ideas.
中高级及以上 – 能够围绕日常生活的一般事项和个人专业领域展开对话，并能掌握讲座和广播的主旨大意。能够阅读报纸等高级材料，并撰写关于个人想法的文章。
- Intermediate level – Able to converse about general matters of daily life. Able to read general matters related to daily life and write simple passages.
中级以上 – 能够围绕日常生活的一般事项展开对话。能够阅读关于日常生活的一般事项的文章并撰写简单段落。
- Lower Intermediate level – Able to converse about familiar daily topics and write simple letters.
中级以下 – 能够围绕熟悉的日常生活话题展开对话并撰写简单信函。
- Post-Beginner level - Able to hold a simple conversation such as greeting and introducing someone. Able to read simple materials and write a simple passage in elementary English/Spanish
入门级以上 – 能够进行简单对话，例如日常问候或介绍某个人。能够阅读一些简单的材料并使用初级英语/西班牙语进行写作。
- Beginner level – Able to give simple greetings using set words and phrases. Able to read simple sentences, grasp the gist of short passages, and to write simple sentence in basic English/Spanish
入门级 – 能够使用特定词汇或短语进行简单的问候。能够阅读简单句子，掌握短段落的主旨并使用基本的英语/西班牙语进行写作。

11. Have you ever been in a Spanish-speaking country?

您是否去过西语国家？

Yes 是 No 否

Which one? 哪一国家？ How long? _____ years _____ months _____ weeks
多长时间？ 年 月 周

12. Have you had foreign teachers from Spanish-speaking countries?

您是否有过来自西语国家的外教？

Yes 是 No 否

From what country/es? 来自哪一/哪些国家？

13. Do you watch Spanish-speaking films/series/music?

您是否观看/听西班牙语的电影/电视剧/音乐？

Yes 是 No 否

List them. From what country/es?

请列举。它们来自哪个/哪些国家？

14. Do you have Spanish-speaking friends?

您是否拥有讲西语的朋友?

Yes 是 No 否

Where are they from? 他们来自哪里?

Part 2. Tick one of the boxes showing your agreement/disagreement for each statement. 请根据您对题目的同意/不同意程度作出选择

1. I believe that learning how different Spanish words are used in different Spanish-speaking countries improves my Spanish.

我认为学习在不同西语国家使用的西班牙语词汇可以提升我的西语水平。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
强烈反对 不同意 有些不同意 比较同意 同意 强烈同意

意

2. I believe it is better to only learn the Spanish spoken in one Spanish-speaking country.

我认为仅仅学习在一个西语国家使用的西班牙语会更好。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

3. I believe it is necessary to learn how people speak in different Spanish-speaking countries, even if I don't plan to visit them.

我认为，即使我没有前往某些西语国家的打算，也有必要学习在那些国家使用的西班牙语。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

4. In my opinion, it is interesting to learn how Spanish is spoken in many Spanish-speaking countries.

在我看来，学习西班牙语在不同西语国家的使用方法是很有意思的一件事。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

5. I believe it is confusing if one teacher speaks Spanish from one Spanish-speaking country, and another teacher speaks Spanish from a different Spanish-speaking country.

我认为，如果一个老师讲某一西语国家的西班牙语而另一老师讲另一种则会另人混淆。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

6. I believe that it's better to have teachers from different Spanish-speaking countries.

我认为拥有来自不同西语国家的外教会更好。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

7. I believe that all textbooks we use in class should use Spanish from the same Spanish-speaking country.

我认为所有我们上课使用的课本都应是来自同一西语国家的。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

8. I believe I should only learn Spanish from different Spanish-speaking countries only after I have learned one of them well.
我认为我应该把在一个西语国家使用的西班牙语学好后在学习在其他西语国家使用的西班牙语。
-
- Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
9. I believe that the Spanish spoken in every Spanish-speaking country is good.
我认为在任何西语国家使用的西班牙语都是好的。
-
- Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
10. I believe that people from some Spanish-speaking countries speak better Spanish than people from other Spanish-speaking countries.
我认为来自某些西语国家的人的西班牙语说得比另一些西语国家的人好。
-
- Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
11. I believe the Spanish spoken in any Spanish-speaking country is good.
我认为在任何西语国家使用的西班牙语都是好的。
-
- Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
12. People speak better Spanish in Spain than in Latin America.
西班牙人的西班牙语说得比拉美人的好。
-
- Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
13. I believe learning the way Spanish is spoken in different Spanish-speaking countries is not useful.
我认为学习在不同国家使用的西班牙语没有用。
-
- Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
14. I believe that in order to have a good level of Spanish, I have to speak with a specific accent.
我认为，为了达到一个较好的西语水平，我必须在说西语时带有某种特定口音。
-
- Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
15. In my opinion, some Spanish accents are more prestigious than others.
在我看来，一些西班牙语口音比另一些更能彰显社会地位。
-
- Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
16. In my opinion, some Spanish accents are superior to others.
在我看来，一些西班牙语口音比另一些更为优越。
-
- Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree
17. Some people don't speak their native language well
有些人说不好他们的母语。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

18. Dialects become languages when their grammar improves
当方言的语法有所完善时，他们便成了语言。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

19. Dialects are primitive forms of language
方言是语言的原始形式。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

20. Dialects are sloppy forms of language
方言是语言的草率形式。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

21. I speak a dialect of my native language
我说我母语的某一方言。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

22. I have an accent when I speak my native language
在我说我的母语时会带有口音。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

23. Dialects follow rules or patterns
方言遵循规则或模式。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

24. All dialects have grammar.
所有的方言都有语法。

Strongly disagree Disagree Slightly disagree Partly agree Agree Strongly agree

Part 3. Answer the following questions:. 请回答下列问题.

1. List all the countries you know where people speak Spanish.
请列举您知道的所有使用西班牙语的国家。
2. If I had to choose Spanish language from one Spanish-speaking country to learn, I would choose _____ because _____
如果我只能选择学习某一西语国家的西班牙语，我会选择 _____ 因为 _____
3. Is there any Spanish from any Spanish-speaking country that may help you find a job?
有没有某一西语国家的西班牙语可能会帮助我找到工作？

Yes 是 No 否

Which ones?

若有，是哪些？

(1)____, (2)____, (3)____

4. Is there any Spanish from a certain country that you may like to learn more than others?
与其他西语国家的西班牙语相比，你是否更愿意学习某些国家的西班牙语？

Yes 是 No 否

Which ones?

若有，是哪些？

(1)____, (2)____, (3)____

5. Do you think that people in some Spanish-speaking countries speak better Spanish?
您是否认为某些西语国家的人西班牙语说得更好？

Yes 是 No 否

Which ones?

若有，是哪些？

(1)____, (2)____, (3)____

6. Do you think certain Spanish-speaking countries have more interesting people?
您是否觉得来自某些西语国家的人更加有趣？

Yes 是 No 否

Which one?

若有，是哪些？

(1)____, (2)____, and (3)____

7. Please write any word or sentence that comes to your mind when you read each question.
请写下当您阅读题目时所想到的任何词语或句子。

1. Spanish spoken in Spain?
在西班牙使用的西班牙语？
2. Spanish spoken in the US?
在美国使用的西班牙语？
3. Spanish spoken in Mexico?
在墨西哥使用的西班牙语？
4. Spanish spoken in Argentina?
在阿根廷使用的西班牙语？
5. Spanish spoken in Colombia?

在哥伦比亚使用的西班牙语？

6. Other countries where people speak Spanish?
其他使用西班牙语的国家？

THANK YOU FOR YOUR COOPERATION!
感谢您的合作！

APÉNDICE B
GUIÓN DE LA ENTREVISTA

Questions for semi-structured interview

Do you speak Spanish from any country? Why? (teachers)

According to your answers, you showed preference for the Spanish from _____, can you tell me why?

Why would you like to learn it?

What is your relationship with Spanish from this country? Do you have friends from there?

What features do you like from it?

Do you think certain Spanish from certain countries will help you to find a job?

What contact do you have with Spanish outside of the classroom?

How do you like it when you learn that some words or things are called differently in different Spanish-speaking countries? Why?

What type of Spanish do you think you learn at university, from what country? Do you like that or you would like to learn others?

How much do you think your teachers influence in the choice of your favorite variety? Do you know Spanish from what country do they speak?

APÉNDICE C
VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

Tabla 1

Distribución de los Ítemes por Componente según Peso Correlativo

Ítem	Com. 1	Com. 2	Com. 3	Com. 4
Actitudes hacia la variación diatópica fuera de clase: acentos y jerarquías				
14. Para tener un buen nivel de español, creo que es necesario tener un acento específico	.76			
15. En mi opinión, algunos acentos del español son más prestigiosos que otros	.80			
16. En mi opinión, algunos acentos del español son superiores a otros	.65			
Actitudes ante la variación diatópica en clase: diversidad de variedades				
1. Creo que aprender cómo diferentes palabras son usadas en diferentes países hispanohablantes mejora mi español		.69		
4. En mi opinión es interesante aprender cómo la lengua española se habla en diferentes países hispanohablantes		.71		
6. Creo que es mejor tener profesores de diferentes países hispanohablantes		.51		
13. Creo que aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana no es necesario		.71		
Actitudes ante la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades				

8. Creo que solo debería aprender cómo se habla en español en los diferentes países hispanohablantes después de haber aprendido bien el español de un país determinado	.72
7. Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español del mismo país	.65
3. Creo que es necesario aprender cómo se habla el español incluso en los países que nunca iré	.40
2. Creo que es mejor aprender solo el español de un país hispanohablante determinado	.57
5. Creo que es confuso si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente	.70
<hr/> Actitudes hacia la variación fuera de clase: variedades <hr/>	
9. Creo que todos los tipos de español hablado en países de habla hispana son buenos	.74
10. Creo que la gente de algunos países hispanohablantes hablan mejor español que la de otros	.77
12. Se habla mejor español en España que en Latinoamérica	.56

Tabla 2

Media, Desviación Estándar, Correlación de cada Ítem con el Total del Componente al que Pertenece, y Variación del Índice Alpha de Cronbach si se Elimina.

Ítem	Media	SD	Cor. con el total del componente	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
Actitudes hacia la variación fuera de clase: acentos y jerarquías ($\alpha = .73$)				
14. Para tener un buen nivel de español, creo que es necesario tener un acento específico (inv.)	4.50	.88	.31	.81
15. En mi opinión, algunos acentos del español son más prestigiosos que otros (inv.)	4.76	.90	.45	.80
16. En mi opinión, algunos acentos del español son superiores a otros (inv.)	4.84	.97	.58	.79
Actitudes ante la variación diatópica en clase: diversidad de variedades ($\alpha = .66$)				
1. Creo que aprender cómo diferentes palabras son usadas en diferentes países hispanohablantes mejora mi español	4.68	.86	.34	.81
4. En mi opinión es interesante aprender cómo la lengua española se habla en diferentes países hispanohablantes	5.00	.71	.35	.81
6. Creo que es mejor tener profesores de diferentes países hispanohablantes	4.65	.97	.37	.81
13. Creo que aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana no es necesario (inv.)	5.19	.70	.48	.80

Actitudes ante la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades ($\alpha = .70$)

8. Creo que solo debería aprender cómo se habla en español en los diferentes países hispanohablantes después de haber aprendido bien el español de un país determinado (inv.)	3.17	1.28	.46	.80
7. Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español del mismo país (inv.)	4.21	1.23	.44	.80
3. Creo que es necesario aprender cómo se habla el español incluso en los países que nunca iré	4.89	.84	.42	.80
2. Creo que es mejor aprender solo el español de un país hispanohablante determinado (inv.)	4.51	.96	.40	.81
5. Creo que es confuso si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente (inv.)	3.70	1.15	.53	.80

Actitudes hacia la variación fuera de clase: variedades ($\alpha = .65$)

9. Creo que todos los tipos de español hablado en países de habla hispana son buenos	4.83	.84	.36	.81
10. Creo que la gente de algunos países hispanohablantes hablan mejor español que la de otros (inv.)	4.24	1.20	.34	.81
12. Se habla mejor español en España que en Latinoamérica (inv.)	4.74	.90	.67	.79

Nota. Los enunciados marcados con “inv.” marcan enunciados planteados, originalmente, en negativo, invertidos.

APÉNDICE D

ACTITUDES ANTE VARIACIÓN DIATÓPICA. RESULTADOS POR ÍTEM

Tabla 1

Media y Desviación Estándar para las Respuestas de cada Enunciado al Cuestionario de Actitudes ante la Variación Diatópica. Alumnos.

Ítem	Media	SD
Actitudes ante la variación diatópica en clase: diversidad de variedades. Media = 4.82		
1. Creo que aprender cómo diferentes palabras son usadas en diferentes países hispanohablantes mejora mi español	4.67	.87
4. En mi opinión es interesante aprender cómo la lengua española se habla en diferentes países hispanohablantes	4.96	.67
6. Creo que es mejor tener profesores de diferentes países hispanohablantes	4.50	.91
13. Creo que es necesario aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana (inv.) / Creo que aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana no es necesario (original)	5.16	.69
Actitudes ante la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades. Media = 3.88		
8. Creo que se podría aprender español de diversos países al mismo tiempo (inv.) / Creo que solo debería aprender cómo se habla en español en los diferentes países hispanohablantes después de haber aprendido bien el español de un país determinado (original)	2.98	1.19
7. Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español de varios países (inv.) / Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español del mismo país (original)	4.04	1.21
3. Creo que es necesario aprender cómo se habla el español que se habla incluso en los países que nunca iré	4.80	.82
2. Creo que es mejor aprender el español hablado en varios países hispanohablantes (inv.) / Creo que es mejor aprender solo el español de un país hispanohablante determinado (original)	4.04	.94

5. No me confunde si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente (inv.) / Creo que es confuso si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente (original)	3.51	1.09
---	------	------

Actitudes hacia la variación fuera de clase: variedades. Media = 4.52

9. Creo que todos los tipos de español hablado en países de habla hispana son buenos	4.78	.79
--	------	-----

10. No creo que la gente de algunos países hispanohablantes hable mejor español que la de otros (inv.) / Creo que la gente de algunos países hispanohablantes habla mejor español que la de otros (original)	4.18	1.1 4
--	------	----------

12. No se habla mejor español en España que en Latinoamérica (inv.) / Se habla mejor español en España que en Latinoamérica (cor.)	4.61	.87
--	------	-----

Actitudes hacia la variación fuera de clase: acentos y jerarquías . Media = 4.62

14. Para tener un buen nivel de español, no creo que sea necesario tener un acento específico (inv.) / Para tener un buen nivel de español, creo que es necesario tener un acento específico (original)	4.40	.89
---	------	-----

15. En mi opinión, ningún acento del español es más prestigioso que otro (inv.) / En mi opinión, algunos acentos del español son más prestigiosos que otros (original)	4.72	.94
--	------	-----

16. En mi opinión, ningún acento del español es superior que otro (inv.) / En mi opinión, algunos acentos del español son superiores a otros (original)	4.73	.99
---	------	-----

Tabla 2

Media y Desviación Estándar para las Respuestas de cada Enunciado al Cuestionario de Actitudes ante la Variación Diatópica. Profesores.

	Media	SD
Actitudes ante la variación diatópica en clase: diversidad de variedades. Media = 5.30		
1. Creo que aprender cómo diferentes palabras son usadas en diferentes países hispanohablantes mejora mi español	4.75	.77
4. En mi opinión es interesante aprender cómo la lengua española se habla en diferentes países hispanohablantes	5.31	.87
6. Creo que es mejor tener profesores de diferentes países hispanohablantes	5.75	.45
13. Creo que es necesario aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana (inv.) / Creo que aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana no es necesario (original)	5.38	.72
Actitudes ante la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades. Media = 4.98		
8. Creo que se podría aprender español de diversos países al mismo tiempo (inv.) / Creo que solo debería aprender cómo se habla en español en los diferentes países hispanohablantes después de haber aprendido bien el español de un país determinado (original)	4.31	1.20
7. Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español de varios países (inv.) / Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español del mismo país (original)	5.19	.83
3. Creo que es necesario aprender cómo se habla el español que se habla incluso en los países que nunca iré	5.44	.73
2. Creo que es mejor aprender el español hablado en varios países hispanohablantes (inv.) / Creo que es mejor aprender solo el español de un país hispanohablante determinado (original)	5.13	.89
5. No me confunde si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente (inv.) / Creo que es confuso si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente (original)	4.81	.91

Actitudes hacia la variación fuera de clase: variedades. Media = 5.06

9. Creo que todos los tipos de español hablado en países de habla hispana son buenos	5.13	1.09
10. No creo que la gente de algunos países hispanohablantes hable mejor español que la de otros (inv.) / Creo que la gente de algunos países hispanohablantes habla mejor español que la de otros (original)	4.56	1.50
12. No se habla mejor español en España que en Latinoamérica (inv.) / Se habla mejor español en España que en Latinoamérica (cor.)	5.50	.63

Actitudes hacia la variación fuera de clase: acentos y jerarquías . Media = 5.19

14. Para tener un buen nivel de español, no creo que sea necesario tener un acento específico (inv.) / Para tener un buen nivel de español, creo que es necesario tener un acento específico (original)	5.13	.50
15. En mi opinión, ningún acento del español es más prestigioso que otro (inv.) / En mi opinión, algunos acentos del español son más prestigiosos que otros (original)	5.00	1.10
16. En mi opinión, ningún acento del español es superior que otro (inv.) / En mi opinión, algunos acentos del español son superiores a otros (original)	5.43	.63

APÉNDICE E

COMPARACIÓN ENTRE LAS ACTITUDES ANTE LA VARIACIÓN DIATÓPICA ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS

Tabla 1

Diferencia entre Actitudes de Profesores y Alumnos ante la Variación Diatópica.

	Media Alum. N=94	Media Prof. N=16	Dif. entre medias	p-valor
Actitudes ante la variación diatópica en clase: diversidad de variedades				
1. Creo que aprender cómo diferentes palabras son usadas en diferentes países hispanohablantes mejora mi español	4.67	4.75	.08	.732
4. En mi opinión es interesante aprender cómo la lengua española se habla en diferentes países hispanohablantes	4.96	5.31	.35	.064
6. Creo que es mejor tener profesores de diferentes países hispanohablantes	4.50	5.75	1.25	.000*
13. Creo que es necesario aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana (inv.) / Creo que aprender cómo se habla en español en diferentes países de habla hispana no es necesario (original)	5.16	5.38	.22	.255
Media	4.82	5.30	.48	
Actitudes ante la variación diatópica en clase: exclusividad de variedades				
8. Creo que se podría aprender español de diversos países al mismo tiempo (inv.) / Creo que solo debería aprender cómo se habla en español en los diferentes países hispanohablantes después de haber aprendido bien el español de un país determinado (original)	2.98	4.31	1.33	.000*
7. Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español de varios países (inv.) / Creo que todos los libros de texto que usamos deberían mostrar el español del mismo país (original)	4.04	5.19	1.15	.000*

3. Creo que es necesario aprender cómo se habla el español que se habla incluso en los países que nunca iré	4.80	5.44	0.64	.004*
2. Creo que es mejor aprender el español hablado en varios países hispanohablantes (inv.) / Creo que es mejor aprender solo el español de un país hispanohablante determinado (original)	4.04	5.13	1.09	.005*
5. No me confunde si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente (inv.) / Creo que es confuso si un profesor habla español de un país, y otro de otro país diferente (original)	3.51	4.81	1.30	.000*
Media	3.88	4.98	1.10	
<hr/>				
Actitudes hacia la variación fuera de clase: variedades				
<hr/>				
9. Creo que todos los tipos de español hablado en países de habla hispana son buenos	4.78	5.13	.35	.128
10. No creo que la gente de algunos países hispanohablantes hable mejor español que la de otros (inv.) / Creo que la gente de algunos países hispanohablantes habla mejor español que la de otros (original)	4.18	4.56	.38	.240
12. No se habla mejor español en España que en Latinoamérica (inv.) / Se habla mejor español en España que en Latinoamérica (cor.)	4.61	5.50	.89	.000*
Media	4.52	5.06	.54	
<hr/>				
Actitudes hacia la variación fuera de clase: acentos y jerarquías				
<hr/>				
14. Para tener un buen nivel de español, no creo que sea necesario tener un acento específico (inv.) / Para tener un buen nivel de español, creo que es necesario tener un acento específico (original)	4.40	5.13	.63	.002*
15. En mi opinión, ningún acento del español es más prestigioso que otro (inv.) / En mi opinión, algunos acentos del español son más prestigiosos que otros (original)	4.72	5.00	.28	.292

16. En mi opinión, ningún acento del español es superior que otro (inv.) / En mi opinión, algunos acentos del español son superiores a otros (original)	4.73	5.43	.70	.007
Media	4.62	5.19	.57	

Nota. Intervalo de confianza a .005 de p-valor

APÉNDICE F
PROTOCOLO IRB

EXEMPTION GRANTED

Sara Beaudrie
 CLAS-H: International Letters and Cultures, School of (SILC)
 480/965-1110
 Sara.Beaudrie@asu.edu

Dear Sara Beaudrie:

On 4/22/2019 the ASU IRB reviewed the following protocol:

Type of Review:	Initial Study
Title:	Attitudes of Chinese university students and teacher towards Spanish Language varieties and Variation
Investigator:	Sara Beaudrie
IRB ID:	STUDY00010021
Funding:	None
Grant Title:	None
Grant ID:	None
Documents Reviewed:	<ul style="list-style-type: none"> • Personal statement, Category: Other (to reflect anything not captured above); • Confirmation emails / university permission, Category: Off-site authorizations (school permission, other IRB approvals, Tribal permission etc); • Questions for interview_Lluis_Algue, Category: Measures (Survey questions/Interview questions /interview guides/focus group questions); • Questionnaire_Lluis_Algue_CH_ENG, Category: Measures (Survey questions/Interview questions /interview guides/focus group questions); • Recruitment form_Lluis_Algue, Category: Recruitment Materials; • IRB Protocol form, Category: IRB Protocol; • Lluis Algue_Consent, Category: Consent Form;

The IRB determined that the protocol is considered exempt pursuant to Federal

Regulations 45CFR46 (2) Tests, surveys, interviews, or observation on 4/22/2019.

In conducting this protocol you are required to follow the requirements listed in the INVESTIGATOR MANUAL (HRP-103).

Sincerely,

IRB Administrator

cc: Lluís Algue Sala
Lluís Algue Sala
Sara Beaudrie