

**¿QUÉ TE VIENE A LA CABEZA?
CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES
DE ESTUDIANTES CHINOS
DE ESPAÑOL EN NIVELES INICIALES
HACIA LAS VARIEDADES DIATÓPICAS
MÁS HABLADAS DE LA LENGUA**

BIODATA

Lluís Algué Sala es doctor en lingüística por Arizona State University (ASU) y máster en enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad de Barcelona (UB). Actualmente es lector de lengua española y lingüística en la Universidad del Noreste de China (NEU). Ha desarrollado la mayor parte de su carrera docente en China (Universidad de Sichuan, Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan). Sus campos de investigación son el enfoque pedagógico de la variación lingüística en clase de ELE, la adquisición de segundas y terceras lenguas y la transferencia de creencias, percepciones y actitudes lingüísticas en sujetos multilingües.

.....

RESUMEN

Los conocimientos y percepciones que los estudiantes de ELE tienen acerca de las diferentes variedades en las que la lengua española se presenta según su geografía (variedades diatópicas) determinan sus actitudes ante cada una de ellas. Estas actitudes repercuten no solo en su repertorio lingüístico, sino también en su visión hacia las diferentes comunidades lingüísticas que representan. En este estudio, mediante el uso de paradigmas teóricos mentalistas para el análisis de actitudes, se analizan cuáles son los conocimientos y actitudes de alumnos universitarios chinos en niveles iniciales (n=95) ante las cinco variedades del español más habladas según país (México, España, Estados Unidos, Colombia y

Argentina). La recolección de datos, realizada mediante cuestionarios y tareas de dialectología perceptual, muestra una jerarquización de las variedades, presentándose dos grandes bloques: en primer lugar, uno representado por la variedad asociada con España, dominante, ante la cual se manifiestan actitudes positivas y a la cual se le otorgan atributos que la categorizan como estándar en entornos de aprendizaje. En segundo lugar se encuentran el resto de variedades estudiadas, ante las cuales los participantes demuestran actitudes positivas junto con altas tasas de desconocimiento.

**I. RELEVANCIA DEL ESTUDIO
DE LAS ACTITUDES ANTE LAS DIFERENTES
VARIEDADES DIATÓPICAS**

La circulación de bienes, personas y culturas alrededor del planeta propicia la continua aparición de entornos transculturales y escenarios comunicativos de naturaleza cambiante, dinámica. En estos espacios, diferentes formas de habla, representadas *de facto* como variedades de determinadas lenguas, se encuentran e interaccionan, y junto con ellas lo hacen también todas las ideas asociadas a las mismas. Estas no solo reflejan percepciones estrictamente lingüísticas, sino que definen la membresía de sus hablantes a grupos sociales, nacionales y étnicos (McKenzie y Gilmore, 2017; Niedzielski, 1999) y pueden definir varios de los rasgos identitarios de las comunidades que representan (Dörnyei, 2005).

Las características que tomen estas ideas asociadas influirán, de manera marcada, en el comportamiento y la producción lingüística no solo de los hablantes nativos, sino también de los aprendices de segundas lenguas, cuyas percepciones de la variación lingüística empiezan en los estadios iniciales del aprendizaje (Wolfram, 2014). Todos estos conocimientos, percepciones y comportamientos potenciales forman parte de las actitudes lingüísticas (Baker, 1992).

En China, numerosos académicos en el campo del inglés (Garrett, 2009; Hu, 2002; Jenkins, 2005; Marr, 2005) y del español (Song y Wang, 2017) como segundas lenguas han situado el foco de estudio en las actitudes ante las diferentes variedades en que se presenta la lengua. Dependiendo de las características de los participantes y del contexto, el enfoque en su estudio varía sensiblemente. Es precisamente esta variedad de perspectivas de investigación lo que garantiza una triangulación que valide los hallazgos principales, que resulta especialmente necesaria en un campo de estudio como el de las actitudes (Garrett, 2010; Pavlenko, 2002; Preston, 2013), un constructo hipotético marcadamente ambivalente (Oppenheim, 1998) y cuyo entendimiento es aún limitado.

Desde un punto de vista práctico y en los entornos comunicativos actuales, la obtención de una visión lo más precisa posible acerca de los conocimientos y actitudes que los alumnos de ELE poseen acerca de las diferentes variedades diatópicas de la lengua española en fases tempranas resulta clave para su capacitación como usuarios competentes de la misma. Solo con esta información de base será posible el diseño de pedagogías críticas (Leeman, 2014) destinadas a capacitar a los alumnos como sujetos multidialectales (Canagarajah, 2006), preparados para tomar decisiones lingüísticas alejadas de sesgos perceptivos y dirigidas a la inclusión y validación de las diferentes variedades en las que se presenta una lengua tan pluricéntrica como el español.

2.1. LAS VARIEDADES DIATÓPICAS.

¿QUÉ SON?

Toda lengua se presenta dentro del continuo lingüístico con diferentes niveles de variación, pudiéndose definir esta según elementos sociales (variación diestrática), temporales (variación diacrónica), de género (diafásica) o geográficos (diatópica). Las diferentes formas de habla delimitadas por cada una de estas variables se conocen como variedades lingüísticas.

Las variedades diatópicas del español son el objeto actitudinal de este estudio, concretamen-

te, las cinco más habladas en la actualidad: aquella asociada con México, Estados Unidos, España, Argentina y Colombia (Instituto Cervantes, 2019). Ciertamente, y especialmente en el caso de las lenguas pluricéntricas, 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 estricto elemento compartimentador de modos de habla. A esta diversidad de variedades diatópicas dentro de los confines nacionales hay que añadirle la ya citada conceptualización de las lenguas como un continuo, aspecto que dificulta enormemente el establecimiento de líneas claras diferenciadoras entre variedades diatópicas. Estas limitaciones en 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 (Moreno-Fernández, 2010). Aun así, y reconociendo que las clasificaciones diatópicas realizadas por los hablantes muy probablemente adolezcan de precisión, se trata de aquellas usadas socialmente, que a su vez desembocarán en la aparición de jerarquías lingüísticas (Jenkins, 2005).

Como resultado de estas jerarquías nacen los conceptos de lengua y dialecto, asociado el segundo con la idea de inferioridad jerárquica, desprestigio, origen compartido, con un nivel de estandarización inferior al de las lenguas. En el contexto chino, Gao (2015) define dialecto como una rama de la lengua de la nación en su variante local, usada cotidianamente en contraposición a las lenguas, que se entienden como conceptos genéricos, orientativos, artificiales, derivados de una entidad superior, integral, el *hanyu*; altamente vinculado al concepto nación de manera unívoca (Alfonso de Tovar, Cáceres-Lorenzo y Wang, 2017). La familiarización con esta realidad, según la cual la dicotomía lengua/dialecto viene establecida por cuestiones políticas y étnicas, más que por la inteligibilidad, resulta esencial para una comprensión adecuada

de las percepciones y actitudes de los ciudadanos chinos de la variación y variedades diatópicas respecto la lengua propia y segundas lenguas de estudio.

La naturaleza social en la definición de lenguas, dialectos, variedades diatópicas y jerarquías lingüísticas acarrea la definición de variedades estándares, asociadas también popularmente con criterios geográficos (Oesterreicher, 2004). Desde un punto de vista estrictamente académico, las discrepancias con la visión popular son claras, categorizándose el estándar como aquella variedad hablada por sujetos con acceso a la educación y de uso en clases sociales privilegiadas (Moreno-Fernández, 2010). Ello implicaría, primero, la presencia de un estándar por cada variedad perteneciente a una determinada comunidad con acceso a la educación, y segundo, la necesidad de ubicar el concepto estándar desde un punto de vista mucho más cercano a la variación diastrática que a la variación diatópica.

2.2. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y VARIEDADES DIATÓPICAS

Desde un punto sociolingüístico, y de diferente manera a lo que sucede en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) (Gardner, 1985; Dörnyei, 2005), la mayoría de los estudios de actitudes se decantan por modelos mentalistas desarrollados en el campo de la psicología social. Según estos paradigmas teóricos, y en línea con las definiciones de Oppenheim (1998), 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). De este modo, las actitudes están conceptualizadas como un constructo hipotético no siempre observable que solamente puede ser inferido a través de las percepciones individuales, esto es, a través de aquello que sucede en la mente de los sujetos.

Esta caracterización de las actitudes implica la presencia de tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo (Baker, 1992, Garrett, 2010). En el contexto de este artículo, el componente

cognitivo se representa a través de la presencia o ausencia en los esquemas mentales de un individuo de atributos vinculados con una/s determinada/s variedad/es de la lengua, incluyendo determinados estereotipos (McKenzie y Gilmore, 2017); el componente afectivo estaría vinculado con las valoraciones emocionales desarrolladas en relación con dichas variedades; y el componente conativo representaría la predisposición a comportamientos más o menos observables (Wanke, Bonner y Jurkowitsch, 1997) asociados con los dos anteriores, por ejemplo la presencia o ausencia de determinados rasgos de determinadas variedades en la producción lingüística o la asistencia a una determinada clase según el origen/acento del profesor que la impartiera.

A pesar de la popularidad de este planteamiento teórico en el campo de la sociolingüística, un análisis crítico de este modelo demuestra aspectos aún para resolver. En primer lugar, la naturaleza compartimentalizada, equilibrada, mediante la cual el modelo tripartito presenta cada uno de sus tres componentes, resulta conflictiva. Ello se refleja en la dificultad de existencia de un componente conativo en ausencia de los componentes cognitivos y afectivos. Al mismo tiempo, la ausencia de un componente cognitivo podría implicar una valoración afectiva negativa, tal y como sucede cuando un individuo valora negativamente variedades que no le son familiares (Niedzielski y Preston, 1999). En esencia, la manera en la cual los tres componentes se combinan permanece sin resolver, siendo el principal reto la articulación entre los elementos cognitivos y emocionales respecto el conativo (Gass y Seiter, 1999). Esta limitación teórica explica el porqué del énfasis en este artículo en los componentes cognitivos y emocionales de las actitudes en detrimento del componente conativo, de aparición intermitente según contexto e individuo y difícilmente medible y observable.

Una vez conocidas las características teóricas del constructo a estudiar y la naturaleza del objeto actitudinal de estudio, se presenta una breve revisión de los principales hallazgos en

estudios de actitudes ante diferentes variedades diatópicas y sus características metodológicas.

2.2.1. ACTITUDES ANTE VARIEDADES DIATÓPICAS: ESTUDIOS PREVIOS

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 y Bishop, 2007; Labov, 2001; Zwickl, 2002), y española (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 del objeto actitudinal significativamente abundantes 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), que consiste en la asociación de determinados atributos con grabaciones de voz representativas de diferentes variedades lingüísticas.

En lengua española, 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 2020. La recolección de datos se está llevando a cabo mediante cuestionarios (enfoque directo) y una VGT (enfoque indirecto), una variación de la MGT. En su versión preliminar, llevada a cabo con hablantes nativos, los hablantes de español peninsular central describen la variedad correspondiente a Castilla o castellano como la mejor hablada, recibiendo otras variedades como la canaria, mexicano-centroamericana, caribeña, andina, chilena y rioplatense también valoraciones positivas en su mayoría con la excepción de la variedad andaluza, lo cual mostraría la presencia de grupos jerárquicos más o menos definidos.

En el estudio de las actitudes ante diferentes variedades diatópicas por parte de hablantes no nativos se observa también un número considerable de estudios realizados 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; Butler, 2007; Galloway, 2017; Mckenzie, 2010; 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, y ante aquellas que resultan más familiares a los participantes.

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 lenguas extranjeras y su variación diatópica (Cargile, Takai y Rodríguez, 2008; Chiba, Matsuura y Yamamoto, 1995; Garrett, 2009; Matsuura, Fujieda y Mahoney, 2004; Mckenzie, 2008a; Mckenzie 2008b; Mckenzie, 2010; Mckenzie y Gilmore, 2017; Tokumoto y Shibata, 2011; Yook y Lindeman, 2003). Estos estudios confirman la hegemonía del inglés británico y norteamericano como variedades de prestigio, con las que se les asocia la condición de estándares para los entornos educativos.

2.2.2. ACTITUDES ANTE VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EN LA CHINA CONTINENTAL

La mayoría de los estudios sobre actitudes ante variedades lingüísticas en China con hablantes nativos (Gao, Su y Zhou, 2000; Davison y Lai, 2007; Funye y Zhao, 2015; Xie, 2006; Wang y Ladegaard, 2008; Zhang, 2016; Zhou, 2002) usan el *putonghua*, la lengua común o estándar nacional, como objeto actitudinal central de análisis. De forma muy resumida, los participantes asocian el *putonghua* con conceptos como cohesión, unidad y desarrollo y como rasgo identitario común entre los ciudadanos chinos, mientras que el interés académico ante de las actitudes ante las variedades locales o dialectos, a nivel cuantitativo, es secundario (Zhang, 2005; Liping, 2011). Aun así, los hallazgos en estos estudios demuestran nuevamente la ambivalencia del concepto

de las actitudes lingüísticas, al mostrarse como un constructo altamente variable y regido por patrones difícilmente identificables, poco predecibles e incluso contradictorios.

En el campo de las lenguas extranjeras, el principal objeto actitudinal de análisis son las diferentes variedades del inglés nativo (Garrett, 2009; Hu, 2002; Jenkins, 2005; Marr, 2005; 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 lo culto, con la cual se 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 por la variedad de los Estados Unidos están asociados con cuestiones lingüísticas (rápido, agudo) y afectivas tanto de cariz positivo (amistoso, animado, libre, informal) como negativo (agresivo, espantoso). Además, los estudiantes demuestran un conocimiento y valoraciones limitadas acerca del resto de variedades. 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 demostraría la importancia de la familiaridad con una determinada variedad como elemento clave para el desarrollo de actitudes en cualquier dirección. De manera similar, Zhang y Hu (2008) investigan las actitudes de alumnos chinos ante las variedades británicas, norteamericanas y australianas del inglés a través de la técnica MGT. Los resultados demuestran unas actitudes favorables ante las variedades a las cuales los participantes 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 la trascendencia que tienen la experiencia educativa en la confección de las actitudes lingüísticas.

Por lo que respecta a la lengua española, el trabajo de Song y Wang (2017) es, según los conocimientos del investigador, el único estudio empírico hasta la fecha destinado a determinar la naturaleza de las actitudes de alumnos chinos hacia las diferentes variedades diatópicas del español. Mediante el uso de una MGT, sus resultados muestran una predilección abrumadora por el español castellano, con el cual se le asocian valores como la amigabilidad, generosidad, apertura, dinamicidad y competitividad. A esta variedad también se le asocian adjetivos tales como bonito, fluido, elegante, fuerte y agradable. El estudio, realizado con alumnos universitarios de segundo año, indaga también en la capacidad para la identificación de las diferentes variedades, donde solamente la peninsular es identificada con éxito, lo cual pone en tela de juicio la validez de pruebas de sensibilidad auditiva como instrumentos adecuados para dilucidar las actitudes ante diferentes variedades lingüísticas en estadios iniciales.

En este sentido, Flege y Liu (2001) determinan que, en entornos de plena inmersión, los aprendices de una segunda lengua no empiezan a desarrollar una percepción de matices fonéticos diferentes a la variedad de aprendizaje hasta los seis meses, afirmación que se alinea con los hallazgos del estudio mencionado anteriormente. Asimismo, Williams, Garrett y Coupland (1999) señalan que, para que el uso de técnicas indirectas como la MGT se considere válido, es necesario que los informantes no solo posean experiencia previa en la exposición a diferentes variedades a través de movilidad o por los medios de comunicación, sino también que demuestren capacidad para realizar inferencias a través de esta experiencia, al tratarse el reconocimiento de variedades un proceso cognitivo altamente social.

2.2.3. SÍNTESIS DE LOS FACTORES
INFLUYENTES EN EL ESTABLECIMIENTO DE
ACTITUDES ANTE VARIEDADES DIATÓPICAS

A la luz de los estudios destinados a dilucidar las actitudes ante las variedades diatópicas en la que se presenta una lengua, se exponen a continuación y de manera resumida los principales factores que influirían en su establecimiento. De manera global, uno de los principales factores que determina el desarrollo de los componentes cognitivos y afectivos de las actitudes ante una variedad lingüística es la familiaridad con la misma, pudiéndose presentar en múltiples formas: mediante los profesores (Bartram, 2010; Butler, 2007; Galloway, 2017; Garrett, 2009), mediante el contacto intergrupar con hablantes de otras variedades (Bartram, 2010; Dörnyei, Cziser y Nemeth, 2006; Galloway, 2017; Zhang y Hu, 2008) o, de manera especial en China, mediante los materiales, si bien existe cierta controversia acerca de la influencia de estos (Bartram, 2010) en la configuración de las actitudes. En este respecto, no son pocos los estudios dedicados a desgranar de forma más o menos profunda las características del manual de referencia en China, *El Español Moderno* (Alfonso de Tovar, 2017; Chen, 2017; Donés-Rojas, 2009; Marco-Martínez, 2010; Sánchez-Griñán, 2009; Song y Wang, 2017; Tiedong, 2013), aunque dichos análisis se centran principalmente en aspectos metodológicos, sin que ninguno de ellos ponga el foco en el tratamiento y el enfoque de la variación lingüística.

Poniendo el foco en el objeto actitudinal, más que en su percepción por parte de la comunidad de estudio, Giles, Bourhis y Taylor (1977) presentan el concepto de vitalidad etnolingüística, que hace referencia a la capacidad de la lengua de un grupo para sobrevivir en entornos multilingües, concepto que se articula a través del estatus del grupo, fuerza demográfica y apoyo institucional (Galloway, 2017; Song y Wang, 2017). A pesar de que este concepto está fundamentalmente formulado desde una perspectiva intragrupal, podría ser que la percepción de esta vitalidad por el exogrupo (en nuestro caso, los estudiantes) influenciara en la creación de cono-

cimientos y en el establecimiento de actitudes ante determinadas variedades, y que la manera en que se conjugaran los tres elementos que las forman determinara ciertos atributos de las mismas.

Para terminar, de la misma manera que en China los factores instrumentales vinculados con ciertas lenguas podrían determinar las actitudes ante ellas (Pan y Block, 2011), algo parecido podría suceder con las variedades diatópicas de las mismas. Aun así, la instrumentalidad como motor para el aprendizaje de una lengua es un concepto tradicionalmente estudiado desde el prisma de la motivación (Dörnyei, 2005) en entornos de ASL, y poco considerado en el campo de la sociolingüística.

3. EL ESTUDIO: CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS CHINOS ANTE LAS VARIEDADES DIATÓPICAS DEL ESPAÑOL

Tras el análisis de la literatura existente relacionada con el objeto de estudio, se observa un vacío de investigación en cuanto al análisis de las actitudes hacia las variedades diatópicas de segundas lenguas en estudiantes en niveles iniciales, no solo en cuanto al español, sino también en otras lenguas. La obtención de una visión completa de dichas actitudes en estos estadios de aprendizaje contribuiría a identificar de manera temprana hipotéticos sesgos perceptivos de los estudiantes y mejorar la eficacia en el diseño de modelos pedagógicos para abordarlos.

Además, la mayoría de los trabajos se llevan a cabo mediante el uso de instrumentos de sensibilidad auditiva, que si bien se consideran técnicas óptimas para hablantes nativos, presentan limitaciones en estudiantes de segundas lenguas cuyo nivel y conocimiento sociolingüístico no sea avanzado, comprometiendo su validez. Por ello, el estudio de las actitudes mediante perspectivas alternativas desde un punto de vista metodológico resulta necesario para la obtención de descripciones más precisas del constructo estudiado. En aras de llenar estos vacíos de conocimiento, este estudio se centra en la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué conocimientos y actitudes presentan los alumnos chinos universitarios de español en niveles iniciales respecto las variedades del español más habladas?

En cuanto a sus actitudes hacia las variedades diatópicas más habladas del español, se hipotetiza que los alumnos universitarios chinos en su primer año de carrera universitaria en la China continental presentan actitudes positivas hacia la variedad del español asociada con España debido a (1) su asociación con el estándar (2) los estímulos a los cuales están expuestos durante este primer año. Se hipotetiza también que presentarán un conocimiento limitado sobre otras variedades, ante las cuales podrían incluso desarrollar actitudes negativas. A continuación, en la sección método, se especifican las características de los participantes, el proceso de elaboración de los instrumentos empleados y los procedimientos que se llevaron a cabo para la administración de los mismos y tratamiento de datos.

4. MÉTODO

4.1. PARTICIPANTES

La recogida de datos se realizó en cuatro universidades de la China continental. Una de las universidades participantes en el estudio está encuadrada en el primer nivel según la clasificación nacional de universidades (Chengdu, Sichuán), dos en el segundo nivel (Suzhou, Jiangsu; Guiyang, Guizhou) y una en el tercero (Luzhou, Sichuán).

Un total de 95 alumnos de nacionalidad china participaron en el estudio. Todos ellos estaban cursando el primer curso de filología hispánica. El 84% de los participantes se identificaron con el género femenino, mientras que el 16% lo hicieron con el género masculino. En cuanto a su lugar de origen, un 56% de los participantes lo identificaron como urbano, mientras que un 44% lo hicieron como rural. En cuanto a su nivel de español, un 53% de los encuestados se definieron como principiantes avanzados, un 37% lo hicieron como principiantes y un 10% se ubicaron en niveles intermedios bajos.

Con el objetivo de determinar el nivel de familiaridad con las diferentes variedades del español, se preguntó a los alumnos acerca de su exposición a profesores extranjeros, familiaridad y consumo de artefactos culturales de origen hispanohablante, relaciones personales con hispanohablantes y visitas a países hispanohablantes. Un 85% de los participantes afirmaron haber tenido profesores de fuera de China, correspondiendo un 67% de estos a profesores de España (España, 44 respuestas; Madrid, 8 respuestas; Sur de España, 1 respuesta; Andalucía, 1 respuesta). El 33% de alumnos cuyo contacto con profesores de español no se había dado con docentes de procedencia peninsular manifestaron haber tenido profesores extranjeros de México y Uruguay simultáneamente (15%), EE.UU. (10%), origen desconocido (7%), Cuba y México exclusivamente (1%). Respecto a la familiaridad con artefactos culturales en lengua española, un 93% de los alumnos manifestaron consumir algún tipo de producto cultural en español. De las 113 menciones que se realizaron, un 58% fueron referentes a productos de España, un 12% a México, un 12% de origen desconocido, un 8% Argentina, un 6% a EE.UU. y un 4% a Latinoamérica en general. Un 32% de los encuestados afirmó tener amigos hispanohablantes, de los cuales un 33% fueron identificados como provenientes de España, un 20% de Perú, un 19% de China, un 6% de Argentina, un 6% de México y un 16% de otros países. Ninguno de los participantes manifestó haber estado en algún país de habla hispana.

Los profesores chinos de los participantes (n=16) respondieron también un breve cuestionario acerca de su contacto con las diferentes variedades del español en su formación académica, expresando un 87% haber recibido formación por parte de docentes de España, ubicándose Cuba en la segunda posición con un 33% y México en la tercera con un 20%. Un 94% de ellos afirmaron haber recibido formación en España, un 38% en Cuba y un 13% en México.

4.2. DECISIONES METODOLÓGICAS

Con la finalidad de recolectar datos que describieran de forma precisa el grupo de estudio

y reflejaran las actitudes y los conocimientos de los participantes acerca de las variedades diatópicas más habladas del español, estos respondieron a un cuestionario demográfico y a una tarea de dialectología perceptual cuya elaboración y justificación del diseño se describen a continuación.

4.2.1. CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO

La profundidad con la cual se trata la cuestión demográfica en estudios previos con estudiantes chinos varía (Garrett, 2009; He y Li, 2009, Wang y Jenkins, 2016; Wang, 2013; Wang, 2015). El único estudio parecido al presente (Song y Wang, 2017) solamente especifica el género de los participantes como elemento demográfico diferencial, permaneciendo el resto de variables aparentemente constantes. Para el presente estudio, se decide elaborar un perfil demográfico de los participantes lo más completo posible para garantizar su validez mediante la obtención de una descripción precisa del grupo analizado que facilite la comparación y el contraste de los resultados obtenidos con previas y futuras investigaciones.

4.2.2. TAREAS DE DIALECTOLOGÍA PERCEPTUAL

Una de las principales labores a la hora de decidir si las tareas de dialectología perceptual deberían enfocarse mediante tareas de sensibilidad auditiva (MGT) es determinar los niveles de percepción de los participantes, y hasta qué punto sus conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos convierten dichas técnicas en válidas.

Hasta la fecha de recogida de datos, se estimó que los participantes habían estado expuestos a unas 150 horas de instrucción formal en español, siendo buena parte de esta exposición a través de su lengua materna, si suponemos un uso de la L1 en clase de español similar al que se da en clases de inglés (Song, 2009). A esta exposición en entornos educativos hay que añadirle la exposición externa. A pesar de que determinar de manera precisa la cantidad y calidad de esta exposición es sumamente complejo debido a las característi-

cas individuales de cada uno de los participantes, las respuestas a las preguntas referentes a su exposición a la lengua demostraron que el contacto de los participantes con el español fuera de clase no era abundante, siendo en muchos de los casos inexistente, por lo que se consideró el tiempo de clase mencionado anteriormente como factor orientativo para determinar la cantidad total de exposición previa al español.

Una vez determinada la exposición previa, es necesario preguntarse si esta, eminentemente recibida en entornos académicos, sería suficiente para discernir los matices léxicos, y especialmente fonéticos, que diferencian una variedad de otra, y que permitirían el uso de técnicas indirectas como las MGT. Para los participantes de este estudio, y de acuerdo con los hallazgos de Flege y Liu (2001) y Williams *et al.* (1999), resulta claro que las condiciones necesarias para una aplicación válida de una técnica de sensibilidad auditiva como la MGT o VGT no se cumplen. En su lugar, se propone el uso de cuestionarios para determinar las actitudes lingüísticas en alumnos chinos del español en niveles iniciales.

4.3. INSTRUMENTOS

A continuación, se detallan las características del instrumento utilizado. El Apéndice 1 incluye la versión íntegra traducida al español, y en el Apéndice 2 se encuentra la versión original, en inglés y chino.

4.3.1. CUESTIONARIO

La herramienta de recolección de datos fue un cuestionario dividido en dos partes: un cuestionario demográfico y de contacto lingüístico, y una tarea de dialectología perceptual.

4.3.1.1. CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO Y DE CONTACTO LINGÜÍSTICO

En el cuestionario demográfico diseñado para este estudio pueden identificarse dos subcategorías: en la primera de ellas, los ítems hacían referencia a aspectos extra lingüísticos como la

edad, el género, universidad de estudio y el origen (Dörnyei *et al.*, 2006; McKenzie, 2010; McKenzie, 2008a). En la segunda, los participantes respondieron acerca de su relación con la lengua: 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. Se presentaron también dos ítems en relación a la familiaridad y contacto intergrupar (Dörnyei *et al.*, 2006; Galloway, 2010; Garrett, 2009) para determinar su influencia en las actitudes observadas ante cada una de las variedades propuestas. Los profesores también respondieron a dos preguntas relacionadas con el origen de su formación académica.

4.3.2.1. TAREAS DE DIALECTOLOGÍA PERCEPTUAL

La segunda parte del cuestionario administrado incluía tareas de dialectología perceptual. Su implementación, esencialmente, perseguía el objetivo de elicitar las actitudes de los alumnos chinos sobre las cinco variedades diatópicas más habladas del español mediante una exploración del conocimiento y percepciones que los participantes asociaban con las variedades diatópicas más habladas (Garrett, 2009).

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 auditivos, 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, desarrollándose con éxito en trabajos centrados en actitudes ante diferentes variedades del inglés en alumnos asiáticos (Garrett, 2009; McKenzie, 2008a).

En este estudio, las tareas de dialectología perceptual se presentan 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 ideas que asocian con cada una de ellas. La confección de los ítems de esta categoría se alinea totalmente con los establecidos por Garrett (2009), y se complementa con un ejercicio previo de elicitación de países hispanohablantes para determinar cuáles de ellos existen en las representaciones cognitivas de los participantes.

4.4. PROCEDIMIENTOS Y TRATAMIENTO DE DATOS

Los alumnos rellenaron los cuestionarios mediante la plataforma Qualtrics durante el tiempo de clase, utilizando un tiempo aproximado de 10 minutos. Los dos bloques de los cuales constaba el cuestionario (demográfico y tareas de dialectología perceptual) fueron administrados en este orden. 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 en su lengua preferida.

4.4.1. CODIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO DIALECTOLOGÍA PERCEPTUAL

Las respuestas obtenidas en el cuestionario se codificaron según las tres categorías establecidas por Garrett (2009): 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 con los que no se asocian connotaciones de positividad o negatividad a pesar de que, técnicamente, podrían llevarlas (Garrett *et al.*, 2005). Los aspectos afectivos elicitados por los participantes en relación a cada variedad sí se clasificaron como positivos (bonito, agradable) y negativos (duro, agresivo). De manera similar se procedió con las respuestas etiquetadas como de estatus, que podían clasificarse en culturizadas (puro, auténtico) o aculturizadas (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). Una vez codificadas las respuestas, se procedió a un análisis estadístico de frecuencias de repetición para cada una de las categorías que se detalla en el apartado de resultados.

4.4.2. 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 cabo siguiendo los modelos de Garrett (2009) para su estudio de actitudes en Japón y China hacia el inglés británico, norteamericano, australiano, neozelandés y canadiense. 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). Estas premisas se cumplen totalmente en este estudio, lo cual dota de validez y confiabilidad a este instrumento para los objetivos de la investigación.

5. RESULTADOS

En la primera pregunta de las tareas de dialectología perceptual, se cuestionó a los alumnos

acerca de los lugares donde se hablaba español. En total, se recogieron 696 respuestas, lo cual implica 7.40 menciones por participante. En la Figura 1, que muestra la distribución de estas respuestas por menciones, se observa como tres de los estados con más hispanohablantes (España, Argentina y México) copan las tres primeras posiciones. Los 21 estados que tienen el español como lengua oficial aparecen mencionados en su totalidad, mientras que cinco estados donde el español no goza de esta condición (EE.UU., Marruecos, Andorra, Brasil y Filipinas) aparecen también, aunque de forma más bien discreta cuando se comparan con el bloque de estados cuya lengua oficial es el español. La Figura 1 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 1. Distribución de las Respuestas a la Pregunta ¿En qué países del mundo se habla español?

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 1 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. El número de respuestas consideradas como válidas fluctúa ligeramente porque algunas de las respuestas carecían de

	España	EE.UU.	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%)

Tabla 1. Distribución de los comentarios sobre cada una de las variedades diatópicas del español más habladas. alumnos.

sentido dentro del contexto de la investigación, y por lo tanto se eliminaron.

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, los comentarios relativos al estatus y norma social de dicha variedad fueron de marcado cariz culturizado (*auténtico, estándar, puro*). Los comentarios relativos a topónimos y lenguas, un 19% del total, son los más repetidos en comparación con las otras variedades seleccionadas (*castellano, Quijote*).

Respecto al español de los EE.UU., 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 negativo (*complementario, quizás normal*). Las respuestas vinculadas con lengua, cultura y toponimia representaron el segundo grupo más elicitado (*Spanglish, Florida*).

Los comentarios asociados con la variedad asociada con México demuestran una ausencia importante de conocimientos (72%). 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 el conocimiento auténtico de la varie-

dad podría ser incluso más reducido. De manera más similar al español de España, el de México recibió más comentarios de carácter positivo en cuanto a aspectos afectivos (*apasionado y, bueno enfrente a no se entiende o no*), a pesar de que la mayoría de ellos lo hicieron de forma marcadamente vaga, adoleciendo de especificidad. En cuanto a estatus y norma social, los participantes solo generaron comentarios positivos (*normal, necesario*). Los comentarios culturales y de toponimia solo representaron un 4% del total (*Chile, indígena*).

Las respuestas obtenidas para el español de Argentina muestran también unas tasas de desconocimiento elevadas (63%), con números ligeramente inferiores a los de México. Por el resto, la distribución de las respuestas sigue un patrón general bastante similar al de México, con la principal diferencia entre los aspectos lingüísticos (*acento singular, vos, colectivo*), con una incidencia superior al español asociado con México. Los aspectos afectivos positivos, aunque adolecen de especificidad (*muy bueno, bien*) superan a los negativos (*difícil para principiantes, acento fuerte*), y todas las menciones asociadas con el estatus son positivas (*tradicción, innovación*). Siguiendo la tendencia del español de México, los aspectos referentes a la lengua y la cultura son prácticamente residuales, representando solo un 1% del total (*italiano*).

Los resultados obtenidos por el español de Colombia muestran la tasa más alta de desconocimiento acerca de la variedad (80%). Lingüísticamente, las respuestas incluyen aspectos léxicos o de acento (*chao, acento propio*), mientras que afectivamente 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 (3% del total).

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 conceptos relacionados con los países de habla hispana que no se sitúan entre los cinco elegidos. 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. El español asociado con los EE.UU. es el único de los analizados en el cual los aspectos afectivos negativos superan a los positivos, y demuestra ser el segundo más conocido entre los participantes. El español de México recibe valoraciones positivas dentro de la esfera afectiva, de estatus y de norma social, por lo cual podría considerarse que despierta actitudes positivas de manera global. Algo parecido sucede con las variedades asociadas con Argentina y con Colombia, si bien cabe destacar el bajo índice de conocimiento e ideas asociadas no solo con estas variedades, sino con todas las propuestas.

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que, en términos cuantitativos y cualitativos y de forma parecida a lo que sucede con el inglés (Marr, 2005), existen al menos dos grupos en cuanto a las conceptos/actitudes asociadas con determinadas variedades: una variedad/es central/es hegemónica/s, cuyo conocimiento es relativamente amplio y que generalmente recibe valoraciones positivas, la asociada con España en nuestro caso; y el resto, cuyo conocimiento es más limitado y cuyas actitudes vinculadas son más ambivalentes. Ello demostraría la presencia de jerarquías (Jenkins, 2005) más o menos marcadas entre variedades diatópicas también en el entorno de ELE en China.

El rol central de la variedad del español asociada con España se ve reflejado en el gran número de comentarios producidos por la misma, especialmente en aquellos vinculados con el estatus de la lengua. La abrumadora superioridad de comentarios de esta índole en sentido positivo, que hacen referencia en su mayoría a su prestigio, aceptación en entornos educativos, autenticidad y tradición, hacen que esta pudiera ser considerada por parte de los alumnos como variedad estándar (Garrett, 2010), aun con todas las reservas asociadas a la determinación de un estándar con una variedad geográfica (Moreno-Fernández, 2010). A nivel cualitativo, esta realidad se ve reforzada ante el hecho de que la variedad asociada con España no recibiera ningún comentario referente al acento, hecho que sí sucedió con el resto, lo cual permite intuir que los participantes realizan una comparación implícita con un modelo, que en este caso parecería ser la variedad del español relacionada con España.

Aun así, cabe remarcar que el balance entre comentarios positivos y negativos en cuanto al estatus y la norma es positivo para todas las variedades, lo cual demostraría que cualquiera bien podría ser considerada por los alumnos también como variedad de prestigio y perfectamente válida en entornos educativos. Este extremo solamente generaría dudas en el caso de la variedad asociada con los Estados Unidos, que generó prácticamente el mismo número de comentarios en sentido positivo que negativo y cuyo caso se estudia más adelante de forma detenida.

En cuanto a la vertiente afectiva, y a diferencia del estatus, los números obtenidos dificultan hacer aseveraciones categóricas respecto a las diferencias entre los componentes afectivos asociados con cada variedad. Excepto la variedad asociada con España, que solo obtiene evaluaciones positivas, el resto se mueve en la ambivalencia pero con tendencia positiva exceptuando los Estados Unidos.

Llegados a este punto, es necesario entender por qué la variedad asociada con España destaca respecto al resto en términos de conocimientos, estatus y valoraciones afectivas, y por qué la variedad estadounidense, argentina, mexicana

y colombiana se sitúan en un segundo escalón jerárquico. Este análisis puede realizarse desde una perspectiva micro, reducida, a través del análisis de las características específicas que determinan la familiaridad del grupo con cada variedad, o desde una perspectiva macro, general, a través de un constructo paraguas como la vitalidad lingüística.

En el ámbito extra educativo, posiblemente más propicio para el desarrollo de percepciones afectivas, resulta necesario detenerse en el consumo de medios audiovisuales en español y las relaciones intergrupales (Bartram, 2010; Galloway, 2017) del grupo estudiado. Los resultados obtenidos acerca de la primera variable mostraron que los productos provenientes de España eran los más consumidos por los participantes (58%), seguidos a una notable distancia de los mexicanos (12%) y de aquellos sobre los cuales los alumnos desconocían su origen (12%). 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 la segunda variable, acerca del origen de los ciudadanos hispanohablantes con los que los participantes se relacionaban, las respuestas se diversificaron notablemente. Aun así, la proporción sobre el total que afirmó tener amigos hispanohablantes fue baja, por lo que su influencia en la generación de valoraciones afectivas en cualquier sentido queda en entredicho.

Desde una perspectiva macro, el estudio de la vitalidad lingüística del grupo (Giles *et al.*, 1977) podría ayudar a explicar los resultados de esta investigación, siendo para ello necesario entender cómo se articularían los tres elementos de los que se compone en entornos educativos chinos. Demográficamente, Chen (2017) afirma que la mayoría de los profesores extranjeros de español en China son españoles, lo cual refleja-

ría esta superioridad demográfica en el entorno de investigación. Institucionalmente, la presencia de programas vinculados con España (programa MAEC-AECID) o instituciones como el Instituto Cervantes, de marcado sesgo peninsular (Mar-Molinero, 2007), probablemente contribuyan también a la expansión de variedades peninsulares. El tercer elemento, relacionado con estatus, se retroalimentaría con el segundo: cuanta más presencia en instituciones, más prestigio asociado con la variedad en cuestión. En conclusión, la condición más vital en China de la variedad asociada con España parece clara, lo cual generaría conocimientos y actitudes hacia la misma, algo que se alinea completamente con los hallazgos de esta investigación.

De todos modos, el uso de la vitalidad etnolingüística como factor para explicar las actitudes ante las variedades diatópicas en una segunda lengua debe tomarse con cautela, porque se trata de un constructo planteado originalmente para medir las posibilidades de supervivencia de una lengua en entornos transculturales de competencia lingüística y, esencialmente, se diseña desde una perspectiva intragrupal, no desde las percepciones del exogrupo, que es lo que miden los instrumentos diseñados para dilucidar las actitudes lingüísticas. Además, si bien está claro que la vitalidad de una determinada variedad puede explicar la generación de conocimientos acerca de la misma, resulta obvio también que este constructo *per se* no determinaría si las actitudes que genera serán positivas o negativas.

Para terminar, resulta necesario comparar los resultados de este estudio con los de Song y Wang (2017), el único existente hasta la fecha de características parecidas. Ambos abordan el estudio de conceptos parecidos con perspectivas muy distintas, especialmente en cuanto a instrumentos y características de los participantes. La obtención de resultados similares es altamente significativa, al verse demostrados de manera empírica mediante diferentes métodos o triangulación, elemento clave para validar los hallazgos vinculados con cualquier constructo propio de la psicología social.

7. CONCLUSIONES Y DIRECCIONES FUTURAS

El presente estudio demuestra unas actitudes positivas de los alumnos chinos del español en estadios iniciales hacia las variedades más habladas del español. La variedad asociada con España, al ser la que tiene más presencia en los entornos educativos estudiados, es aquella sobre la cual los alumnos poseen más conocimientos y goza de un mayor estatus. Las variedades asociadas con los Estados Unidos, México, Argentina y Colombia se ubican un segundo eslabón, asociándoles los alumnos concepciones positivas pero carentes de especificidad.

Desde un punto de vista pedagógico y en el contexto de estudio, es urgente la introducción de propuestas expansivas (Martínez, 2003) mediante las cuales el conocimiento lingüístico de los alumnos acerca de la pluricentricidad del español se desarrolle gradualmente. Estas propuestas deberían articularse desde perspectivas críticas (Leeman, 2014), mediante las cuales los alumnos se cuestionen el porqué de determinados atributos asociados con determinadas variedades. Habida cuenta que, en el aprendizaje de lenguas, la toma de decisiones lingüísticas en cuanto a variación diatópica está indiscutiblemente presente desde fases tempranas (Wolfram, 2014), estos enfoques deberían implementarse desde fases iniciales. Desde un punto de vista práctico, estas propuestas podrían incluir la participación en clase de hablantes representativos de diferentes variedades del español, la reflexión crítica acerca de la validez de variedades que no gozan de oficialidad en sus territorios de habla, como los Estados Unidos, la ubicación del foco en la variación durante el uso de diferentes artefactos culturales o la reflexión acerca de la propia lengua materna u otro tipo de variedades lingüísticas, como las diastráticas.

Para determinar el éxito de estas propuestas, resulta fundamental identificar, de manera empírica, cuáles son las actitudes de los profesores, tanto chinos como extranjeros, ante estas variedades, y cuál es su aceptación de la variación diatópica *per se* en entornos educativos. Igual-

mente, y siguiendo modelos similares al de Andión-Herrero (2007), también resulta necesario esbozar cuáles de estas variedades debería usarse como preferentes y cuáles como periféricas, esto es, cómo manejar de forma eficiente la rica variación diatópica del español en clase, y hasta qué punto la instrumentalidad asociada con una variedad u otra debería moldear el manejo de la variación diatópica, un controvertido debate abierto también en otras lenguas pluricéntricas como el inglés (McKenzie, 2010).

LLUÍS ALGUÉ SALA
Universidad del Noreste de China
lluis.algue.sala@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOLPHS, S. (2005). I don't think I should learn all this – A longitudinal view of attitudes towards “native speaker” English. En C. Gnutzmann y F. Intemann (Eds.), *The globalisation of English and the English language classroom* (pp. 115–127). Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- ALFONSO DE TOVAR, I., CÁCERES-LORENZO, M., Y WANG, L. (2017). Inventario cultural latinoamericano para alumnos chinos (A1-A2). En Maestu, E. B., Andrevá, F. G., y 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.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and language* (Vol. 83). Clevedon: Multilingual Matters.
- BARTRAM, B. (2010). *Attitudes to modern foreign language learning: Insights from comparative education*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- BAYARD, D., WEATHERALL, A., GALLOIS, C., Y PIT-TAM, J. (2001). Pax Americana? Accent attitudinal evaluations in New Zealand, Australia and America. *Journal of Sociolinguistics*, 5(1), 22-49.
- 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.
- CARGILE, A. C., TAKAI, J., Y 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>
- CESTERO, A., Y PAREDES, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades del español en el siglo XXI: avance de un proyecto de investigación. *ALFAL*, 50, 652-683
- CHIBA, R., MATSUURA, H., Y 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>
- CHEN, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza del español en China. En Maestu, E. B., Andrevá, F. G., y 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.
- COUPLAND, N., Y BISHOP, H. (2007). Ideologised values for British accents 1. *Journal of Sociolinguistics*, 11(1), 74-93
- DAVISON, C., Y 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.
- 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.
- DÖRNYEI, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32.
- DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K., Y NÉMETH, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- FLEGE, J. E., Y LIU, S. (2001). The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 527-552.
- FUNYE, D. F., Y ZHAO, J. (2015). Investigating Cantonese speakers' language attitudes in Mainland China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(4), 357-371.
- GALLOWAY, N. (2017). *Global Englishes and change in English Language Teaching: Attitudes and impact*. Londres: 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., Y 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
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore: Arnold.
- GARRETT, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARRETT, P. (2009). Attitudes in Japan and China towards Australian, Canadian, New Zealand, UK and US Englishes. En Maegaard, M., Gregersen, F., Quist, P. y Jørgensen, J. N. (Eds.), *Language Attitudes, Standardization and Language Change: Perspectives on Themes Raised by Tore Kristiansen on the occasion of his 60th birthday* (pp. 273-295). Oslo: Novus Press.
- GARRETT, P., WILLIAMS, A., Y EVANS, B. (2005). Accessing social meanings: Values of keywords, values in keywords. *Acta Linguistica Hafniensia*, 37(1), 37-54.
- GARRETT, P., COUPLAND, N., Y WILLIAMS, A. (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- GASS, R. Y SEITER, J. (1999). *Persuasion: Social Influence and Compliance Gaining*. Boston: Allyn and Bacon.
- GILES, H., Y NIEDZIELSKI, N. (1998). German sounds awful, but Italian is beautiful. *Language Myths*, 85-93.
- GILES, H., TAYLOR, D. M., Y BOURHIS, R. Y. (1977). Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, 7(2), 165-174.
- HE, D., Y LI, D. (2009). Language attitudes and linguistic features in the 'China English' debate I. *World Englishes*, 28(1), 70-89.
- 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.
- INSTITUTO CERVANTES (2019). *El Español, Lengua Viva*. Informe 2019. Consultado en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/
- JENKINS, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly*, 39(3), 535-543.
- LABOV, W. (2001). *Principles of linguistic change: Social factors*. Oxford: Blackwell.
- LEEMAN, J. (2014). Critical approaches to the teaching of Spanish as a local-foreign language. En Larcorte, M. (Ed.), *The handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 275-292). Londres: Routledge.
- LIPING, C. (2011). An Investigation into the Language Attitudes of the Changzhou Citizens [J]. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 34(4).
- MAR-MOLINERO, C. (2007). Language Imperialism and the Spread of Global Spanish. En N. Echávez-Solano y K. Dworkin, (Eds.), *Spanish and Empire*, (pp. 155-172), Nashville: Vanderbilt University Press.
- MARCO-MARTINEZ, C. M., Y MARCO, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, 56, 3-14.
- 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.
- MARTÍNEZ, G. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1(1), 1-14.
- MATSUURA, H., FUJIEDA, M., Y MAHONEY, S. (2004). The officialization of English and ELT in Japan: 2000. *World Englishes*, 23(3), 471-487.
- 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: Springer Science y Business Media.
- McKENZIE, R. M., y 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.
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- NERO, S., y AHMAD, D. (2014). *Vernaculars in the classroom: Paradoxes, pedagogy, possibilities*. Londres, 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., y PRESTON, D. R. (1999). *Folk linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 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. (1998). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Pinter.
- PAN, L., y BLOCK, D. (2011). English as a "global language" in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs. *System*, 39(3), 391-402.
- PAVLENKO, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. En Cook, V. (Ed.), *Portraits of the L2 user*, (pp. 277-302), Bristol: Multilingual Matters.
- PRESTON, D. R. (2013). Language with an attitude. En Chambers, J. J. y Schilling, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change*, (pp. 157-182). Hoboken: Wiley.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. MarcoELE suplementos: ELE en China.
- SONG, Y. (2009). An investigation into L2 teacher beliefs about L1 in China. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 24(1), 30-39.
- SONG, Y., y WANG, J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, 201-216.
- SZALAY, L. B., y DEESE, J. (1978). *Subjective meaning and culture: An assessment through word associations*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- TOKUMOTO, M., y SHIBATA, M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation. *World Englishes*, 30(3), 392-408.
- 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, L., y 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](https://doi.org/10.2167/la425.0)
- WANG, Y., 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.
- WÄNKE, M., BOHNER, G., y 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.
- WILLIAMS, A., GARRETT, P., y COUPLAND, N. (1999). Dialect recognition. En D. Long, y 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. En A. Mahboob y L. Barratt (Eds.), *Englishes in multilingual contexts: Language variation and education* (pp. 15-31). Dordrecht: Springer.
- XIE, J. (2006). The Attitudes of Different Ethnic Groups to Putonghua [J]. *Applied Linguistics*, 3.
- YOOK, C., Y 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.
- 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*.
- ZHANG, W., Y HU, G. (2008). Second language learners' attitudes towards English varieties. *Language awareness*, 17(4), 342-347.
- 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
- ZWICKL, S. 2002. *Language attitudes, ethnic identity and dialect use across the Northern Ireland border*. Belfast: Queen's University Press.

APÉNDICE 2.

CUESTIONARIO Y TAREAS DE DIALECTOLOGÍA PERCEPTUAL (ORIGINAL)

3. ¿Español hablado en México?
4. ¿Español hablado en Argentina?
5. ¿Español hablado en Colombia?
6. ¿Español hablado en otros países hispanohablantes?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACIÓN!

Please read each instruction and write your answers. This is not a test so there are no “right” or “wrong” answers. 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!!

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，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 I. 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
 teacher 教师 student 学生
4. Gender 性别
 male 男 female 女
5. What's your native language? 您的母语是什么?
6. 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:
7. 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
8. 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
9. 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?
10. 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?

11. 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. Answer these questions. 请回答下列问题

1. List all the countries where Spanish is spoken. 请列举您知道的所有使用西班牙语的国家。

2. 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!